

**Opetusharjoittelun tavoitteet, ohjaus sekä teorian
ja käytännön yhdistäminen
Seitsemän vastavalmistuneen luokanopettajan
kokemuksia maisteriharjoittelusta**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020
Eveliina Haimi

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Eveliina Haimi		
Työn nimi - Arbetets titel Opetusharjoittelun tavoitteet, ohjaus sekä teorian ja käytännön yhdistäminen – Seitsemän vastavalmistuneen luokanopettajan kokemuksia maisteriharjoittelusta		
Title Teaching practice's aims, guidance and connecting theory and practice – Seven newly qualified classroom teachers' experiences on final teaching practice		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksessa tarkastellaan vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia opettajankoulutuksensa viimeisestä harjoittelusta. Maisteriharjoittelu on pakollinen syventäviin opintoihin kuuluva opintojakso, joka suositellaan suoritettavaksi juuri ennen valmistumista, jotta harjoittelussa saatu käytännön opettajakokemus tukisi mahdollisimman paljon siirtymistä työelämään. Aikaisempi tutkimus osoittaa, että opetusharjoitteluita usein arvostetaan ja ne jäävät opiskelijoille mieleen. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia harjoittelun tavoitteiden, ohjauksen sekä käytännön ja teorian yhdistämisen näkökulmista ja antaa yleiskatsonnallinen tulkinta sille, millaisia merkityksiä opettajat näille ilmiöille antavat.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusta varten haastateltiin seitsemää Helsingin yliopistosta vuosina 2017-2019 valmistunutta luokanopettajaa. He olivat suorittaneet maisteriharjoittelunsa samoilla tutkintovaatimuksilla ja he työskentelivät haastatteluhetkenä luokanopettajina. Aineisto koostui opettajien yksilöhaastatteluista. Aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimukseni osoitti, että opettajat arvostivat suuresti maisteriharjoittelua osana koulutustaan. Yhtenä merkittävänä syynä nähtiin sen järjestäminen kenttäkouluissa, koska sen katsottiin valmistavan konkreettisesti todelliseen työelämään. Käytännönläheisimmät tavoitteet koettiin pääosin toteutuneiksi, kun taas käsitteellisemmät tavoitteet nähtiin liian laajoiksi verrattuna harjoittelun keston. Ohjaavilta luokanopettajilta saatua käytännönläheistä ohjausta arvostettiin. Opettajat kokivat käytännön ja teorian yhdistyneen harjoittelunsa aikana, joskin se oli enemmän kiinni omasta aktiivisuudesta kuin harjoittelun tarjoamista lähtökohdista. Opettajuus koetaan edelleen hyvin käytännönläheisenä ammattina, johon maisteriharjoittelu valmistaa informanttien mukaan pääasiallisesti hyvin. Käytännön ja teorian yhteys tunnistetaan ja teoriaa halutaan hyödyntää osana työtä, mutta välineet sen toteuttamiseen harjoittelun aikana vaihtelevat.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Opetusharjoittelu, opettajankoulutus, luokanopettaja, tavoitteet, ohjaus, käytännön ja teorian yhdistäminen		
Keywords Teaching practice, teacher education, class teacher, aims, guidance, connecting practice and theory		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Eveliina Haimi		
Työn nimi - Arbetets titel Opetusharjoittelun tavoitteet, ohjaus sekä teorian ja käytännön yhdistäminen – Seitsemän vastavalmistuneen luokanopettajan kokemuksia maisteriharjoittelusta		
Title Teaching practice's aims, guidance and connecting theory and practice – Seven newly qualified classroom teachers' experiences on final teaching practice		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala	Aika - Datum - Month and year March 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> This study focuses on graduated class teachers' experiences on their teacher education's last teaching practice. The final teaching practice is mandatory and a part of the advanced studies in the class teacher education. It is recommended to do right before graduating because then it will best prepare students for the working life. Previous studies have shown that teaching practices are usually respected among teacher students and they seem to stick in one's mind as meaningful experiences. The purpose of this study is to find out graduated class teachers' experiences on their final teaching practice's aims and guidance and also how they were able to connect theory and practice. The purpose is to give a retrospective analyse on what kind of meanings the teachers give to their final teacher practice experiences.</p> <p><i>Methods.</i> The research data was collected by interviewing seven class teachers who had graduated from University of Helsinki during years 2017-2019. They had done their final teaching practice under the same degree recruitments. The research data consisted of individual interviews and the analysis was based on content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> This study showed that teachers value their final teaching practice. One of the main reasons was because it is arranged in a normal comprehensive school instead of training school. The more practical aims were more likely to be fulfilled during the practice. Practical guidance was highly appreciated. Teachers felt that connecting practice and theory was done during the final practice, but it depended a lot more on themselves than the practice's basis. Teaching is still found as a practice-based profession and the final teaching practice will prepare students for that. Connecting practice and theory and its importance is acknowledged among the teachers. However, the methods trying to achieve it during teaching practices vary.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Opetusharjoittelu, opettajankoulutus, luokanopettaja, tavoitteet, ohjaus, käytännön ja teorian yhdistäminen		
Keywords Teaching practice, teacher education, class teacher, aims, guidance, connecting practice and theory		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OPETTAJANKOULUTUS OPETTAJUUTEEN KASVUN TUKIJANA	5
2.1	Kasvatustieteellinen teoria opettajan työssä.....	5
2.2	Opetusharjoittelu opettajuuteen kasvun ja teoreettisen tiedon konkretisoinnin paikkana.....	8
2.2.1	Mitä opetusharjoittelulla tavoitellaan	13
2.2.2	Opetusharjoittelu osana ammatillista kehittymistä	17
2.2.3	Opetusharjoittelun ohjaus	19
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1	Tutkimuksen lähtökohdat	26
4.2	Aineistonhankinta.....	27
4.3	Aineiston analyysi	29
5	LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA MAISTERIHARJOITTELUSTA....	32
5.1	Opettajankoulutuksen asettamat tavoitteet maisteriharjoittelulle	32
5.2	Opiskelijoiden asettamat tavoitteet maisteriharjoittelulle	39
5.3	Maisteriharjoittelun ohjaus	42
5.4	Käytännön yhdistäminen teoriaan.....	46
5.5	Kokoava tarkastelu	50
6	LUOTETTAVUUS	52
7	POHDINTAA	56
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	64

TAULUKOT

Taulukko 1.	Haastateltavien perustiedot haastattelutilanteen aikana.....	29
Taulukko 2.	Maisteriharjoittelun tavoitteet 2012-2016 ja 2016-2020 tutkintovaatimuksissa.....	33
Taulukko 3.	Opettajien käsityksiä maisteriharjoittelun perimmäisestä tavoitteesta.....	40
Taulukko 4.	Opettajien käsityksiä opettajuuden rakentumiseen vaikuttavista ohjauksen elementeistä.....	43

1 Johdanto

Opettaja on arvostettu ammatti Suomessa. Syynä voidaan pitää ammatin korkeatasoista akateemista koulutusta ja sen suosiota. Tutkimuspainotteinen koulutus yhdistää didaktiikan, kasvatustieteen ja käytännön työn ja näin pyrkii kouluttamaan pedagogisesti päteviä, jatkuvasti omaa työtä kehittäviä ja tutkimusorientoituneita opettajia työelämään (Sahlberg, 2015, s. 148). Opetusharjoitteluita voidaan pitää opettajankoulutukselle ominaisimpina opintoina, koska viimeistään niissä opettajan käytännön työ konkretisoituu opiskelijoille. Opiskelijat pääsevät harjoittelemaan opettajana toimimista, pitämään oppitunteja sekä tutustumaan oppilaisiin ja luokkahuonetyöskentelyyn jatkuvan ohjauksen tukemana, kuitenkin ilman virallista työssä olevan luokanopettajan vastuuta. Lisäksi se on paikka, jossa opiskelijan tulisi pystyä soveltamaan koulutuksessa opittua teoriaa käytännön työhön ja oppia ymmärtämään käytäntöä teorian kautta. Harjoitteluohjaajien ohjauksen ja tuen tarkoituksena on vaikuttaa rakentavasti ja myönteisesti niin opiskelijan ammatilliseen osaamiseen kuin itsevarmuuden kehittymiseen ja auttaa opiskelijaa löytämään teorian ja käytännön yhteys. (Luukkainen, 2004, s. 216.)

Pro gradu -tutkielmassani aion tutkia Helsingin yliopistosta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia opetusharjoittelusta. Aion keskittyä opintojen viimeiseen harjoitteluun, jota nykyään kutsutaan maisteriharjoitteluksi. Ennen tämä harjoittelu on kulkenut myös nimillä syventävä harjoittelu, päättöharjoittelu ja maisteripraktikum. 40-vuotisen yliopistokoulutuksen aikana maisteriharjoittelun rakenne on muuttunut. 1980-luvun käytännönläheisestä, seitsemästä opintoviikosta ja 56 pidetystä oppitunnista on päädytty tämän hetkiseen tutkimusperustaiseen viiden viikon ja 30 oppitunnin tiiviiseen mutta hyvin tavoitteelliseen opintokokonaisuuteen. Maisteriharjoittelun tavoitteet ovat siis laajentuneet samalla kun harjoittelun kesto on lyhennetty. Samaan aikaan ohjauksen määrää on vähennetty ja vastuu opiskelijan omatoimisesta työstä on lisääntynyt. (Säntti & Salminen, 2012, s. 24, 28.) Opiskelijat yleensä arvostavat opetusharjoitteluita ja niillä on aina ollut vuosikymmenestä riippumatta erittäin merkityksellinen asema opiskelijoiden opettajankoulutuksen aikaisissa kokemuksissa (esim. Kiviniemi 1997; Laine 2004; Väisänen & Atjonen 2005; Blomberg 2008; Komulainen 2010; Puustinen 2018). Ammattitaitoisilta ohjaajilta arvostetaan jatkuvaa ohjausta ja palautteenantoa ja sen katsotaan tukevan opettajuuden kokonaisvaltaista kehittymistä (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 9).

Tutkimukseni aineistona ovat seitsemän vastavalmistuneen luokanopettajan haastattelut, joissa he tarkastelevat omia maisteriharjoittelukokemuksiaan. Komulainen ym.

(2009) näkevät päättöharjoittelun tavoitteena valmiuden ottaa itsenäistä vastuuta opettajan työstä. Opiskelijoiden tulisi saada valmiuksia työyhteisössä toimimiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Opiskelijan tulisi tutustua kodin ja koulun yhteistyöhön, opetussuunnitelmatyöhön ja oppilashuoltoon. Lisäksi opetuskokonaisuuksien suunnittelu, toteuttamista ja arviointia tulee edelleen harjoitella (Komulainen, Turunen & Rohiola, 2009, s. 168).

Olen erityisesti kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia haastateltavilla on harjoittelunsa tavoitteista, ohjauksesta ja käytännön ja teorian yhdistymisestä. Tunnistavatko haastateltavat harjoittelunsa tavoitteita ja miten he ovat suhtautuneet harjoittelunsa suorittamiseen? Perustuiko harjoittelun ohjaus yleisiin ohjenuoriin, ajankohtaiseen kasvatustieteelliseen teoriaan vai pohjautuiko se kulloisenkin ohjaajan henkilökohtaisiin näkemyksiin hyvästä opettajuudesta? Ovatko haastateltavat olleet tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen ja miten he kokivat maisteriharjoittelun palvelleen heidän työtään valmistumisen jälkeen? Kuinka onnistuneesti käytäntö ja teoria pystyttiin yhdistämään harjoittelussa haastateltavien kokemusten mukaan?

Opetusharjoittelun tavoitteita on tarkoituksenmukaista tutkia, koska ne määrittelevät harjoitteluiden tarkoituksen ja niissä voidaan nähdä kulminoituvan opettajankoulutuksen keskeisiä sisältöjä. Tavoitteet määrittelevät kasvatustieteen tärkeinä pitämiä tekijöitä. Lisäksi jos harjoitteluita halutaan kehittää, on relevanttia tutkia aikaisempia tavoitteita. (Säntti & Salminen, 2012, s. 20.) Opetusharjoitteluun kuuluu yleensä ohjausta ohjaavalta luokanopettajalta sekä yliopiston henkilökunnalta. Ohjaus on hyvin merkityksellisessä asemassa koko harjoitteluprosessin ja siitä nousseiden kokemusten kannalta. Myös kolmatta teemaa käytännön ja teorian yhdistymisestä opetusharjoittelussa on tutkittu, mutta sen valikointi yhdeksi teemaksi nousi alun perin omasta henkilökohtaisesta mielenkiinnosta. Omassa kandidaatin tutkielmassani perehdyin opettajankoulutuksen tutkimuspainotteisuuteen ja pyrkimykseen yhdistää käytäntö ja teoria. Sen pohjalta minua kiinnosti saada tietää, miten opiskelijat itse kokevat käytännön ja teorian yhdistymisen osana opettajankoulutusta.

Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksesta tuli yliopistokoulutus vuonna 1974, ja vuonna 1979 annettu asetus nosti sen ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi. 1970-luvulta lähtien koulutuksen kehityksessä voidaan havaita useita eri opettajaihanteita, joita on koulutettu sen hetkisen kasvatustieteen näkemyksen mukaan: didaktinen opettaja, tutkiva opettaja ja tutkimusperustainen opettaja. (Salminen & Säntti, 2013, s. 106.) Kehitys on kulkenut koko ajan kohti yhä teoria- ja tutkimuspainotteista ammattia. Alkujaan 1970-

luvulta lähtien opettajan työssä painotettiin paljon didaktisia periaatteita ja näin voitiin puhua didaktisesta opettajasta. Didaktisesti ajatteleva opettaja nähtiin vastakohtana kaavamaisille opetusmalleille ja vanhanaikaiselle kansakouluopettajan muotille. Opettajan tuli keskittyä tutkimaan opetustapahtumaan liittyviä kysymyksiä ja opetustapahtumat tuli nähdä kokonaisuutena, jossa kaikella oli didaktinen tarkoituksensa. Opetuksen tavoitteiden ja oman harkintakykynsä myötä opettaja pystyi löytämään didaktiset tarkoitukset ja parhaat didaktiset perustellut ratkaisut opetukselle. (Kansanen, 2009, s. 41.) On syytä kuitenkin huomioida, että didaktiikan ja akateemisen opettajankoulutuksen historia oli hyvin nuori eikä perustavanlaatuista tutkimusta ollut tehty aikaisemmin Suomessa. Didaktisesti ajatteleva opettaja oli suuri hanke silloiselle luokanopettajakoulutukselle, mitä lähdettiin rakentamaan hyvin alkeellisista lähtökohdista. Osa laitoksen henkilökunnasta ei ollut vielä ehtinyt kouluttautua edes maisteriksi professuureista puhumattakaan. (Salminen & Sääntti, 2013, s. 112.)

1990-lukua lähestyttäessä tiedeyhteisöt alkoivat epäillä koulutuksen akateemista uskotavuutta. Väitteleiden määrä kasvoi hitaasti ja opiskelijakunnassa nousi kriittisiä näkemyksiä edelleen liian seminaarityylisestä ja teoreettisesti vajavaisesta koulutuksesta. Kun näkökulmia opettajankoulutuksen siirtämisestä ammattikorkeakouluun alettiin esittää, oli koulutuksen järjestäjien vastattava kiireesti. Lisäksi peruskoulusta kantautui myös yhä enemmän vaateita opettajankoulutuksen kehittämiseen. Tästä syntyi ajatus tutkivasta opettajasta, joka pystyi kehittämään omaa toimintaansa tutkimuksellisin lähtökohdin. Uudistus koulukohtaisista opetussuunnitelmista osaltaan auttoi tutkivan opettajan lanseerausta ammattikunnan keskuudessa. (Salminen & Sääntti, 2013, s. 114-117.) Viimeisin ja tätä tutkimusta ohjaava opettajuuden malli voidaan tulkita tutkimusperustaiseksi opettajaksi, jonka kaikkea ammatillista toimintaa ohjaa tutkimuksellinen työote. 2000-luvun puolesta välistä lähtien luokanopettajakoulutuksen tavoitteet ovat lisääntyneet ja muuttuneet entistä vaativimmiksi. Jokaista opettajan tekemää päätöstä tai pedagogista tekoa tulisi ohjata koulutuksessa kehittynyt tutkimuksellinen asenne ja saatu teorian tieto. Opettajankoulutuksen tutkimusperustaista kehitystä on edesauttanut väitteleiden kasvanut määrä opetushenkilökunnassa ja vuonna 2004 solmittu Bolognan prosessi, joka määritteli tutkintoon tarkkarajaiset kandidaatti- ja maisteriopintojen eri tasot. (Salminen & Sääntti, 2013, s. 109-111.) Tulevaisuuden opettajankoulutuksessa suunta on luultavasti yhä eteenpäin vahvistamaan entisestään vahvempaa tutkimusperustaisuutta.

Opetusharjoittelut ovat aina olleet kiinteä osa opettajankoulutusta mutta harjoitteluiden toteuttamistavat, tavoitteet ja resurssit ovat muuttuneet edellä mainittujen eri opettajuuksien aikakausien ja kasvatustieteessä sillä hetkellä arvostettujen tekijöiden mukaan

(Säntti & Salminen, 2012, s. 20). Harjoittelun tutkimuspainotteisuutta on lisätty 2000-luvun opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksissa. Se näkyy esimerkiksi kannustamisessa opiskelijan omaan reflektioon ja itsearviointiin. Omien tutkimuksellisten havaintojen avulla opiskelijan nähdään pystyvän yhdistämään omaa käytännön työtään ja teorioita sen taustalla. (Kinos ym., 2015, s. 178.) Näen opetusharjoittelut erinomaisena paikana harjoitella opettajuutta sekä erilaisia opetustyyliä ja -menetelmiä ilman pelkoa suoranaisestä epäonnistumisesta. Opetusharjoitteluiden määrää on kuitenkin jatkuvasti vähennetty ja se on mielestäni heikentänyt luokanopettajakoulutuksen laatua, koska monille opiskelijoille harjoittelut voivat olla ainoita kosketuksia työelämäänsä ennen valmistumista. Samalla kun harjoitteluresursseista on leikattu, on sisällöt ja tavoitteet kuitenkin kasvaneet.

2 Opettajankoulutus opettajuuteen kasvun tukijana

2.1 Kasvatustieteellinen teoria opettajan työssä

1970-luvulla opettajankoulutuksen muuttuessa akateemiseksi ja tutkimuslähtöiseksi koulutukseksi, on jatkuvasti esitetty kysymyksiä siitä, miten koulutus pystyy yhdistämään teoreettisen tiedon ja hyvinkin käytännönläheisen työn. Muutoksen alussa suomalaisella opettajankoulutuksella oli paljon vakuuteltavaa muille tieteenharjoittajille omasta uskottavasta akateemisesta asemastaan. Perinteisiin yliopistossa oleviin tieteenaloihin verrattuna opettajankoulutuksen akateemisen tiedon kompetenssi ei ollut samalla tasolla. Tukea ei saatu kansainvälisestäikään, koska Euroopassa ei ollut vielä missään toista masteritason opettajankoulutusta. (Rantala ym., 2013, s. 64.)

Pelkät julistukset akatemisoituneesta opettajankoulutuksesta ja muuttuneet näkemykset opettajuudesta eivät riittäneet vaan tuli tehdä perusteellisia muutoksia koulutuksen sisältöön, jotta koulutus pystyi vakiinnuttamaan asemansa täysivertaisena jäsenenä yliopistossa. Rantalan, Salmisen ja Sántin (2010) artikkelissa käy ilmi, miten yliopiston edellyttämä tutkimuspainotteisuus vaati opettajankouluttajien keskittämään aikaansa tutkimuksen tekemiseen sekä jatkokouluttautumiseen. Tämän myötä kontaktiopetuksen ja opetusharjoitteluiden osuus koulutuksessa pienentyi, koska vielä horjuva tieteenala pyrki vakuuttamaan akateemisen uskottavuutensa samanveroisena tieteenalana muiden joukossa. Muutos alkoi näkyä suoraan siten myös opettajankoulutukseen käytetyissä resursseissa. (Rantala ym., 2010, s. 57-58.) Kehityksen edetessä edelleen osa opiskelijoista ja entisistä seminaarin opettajista katsoivat, että yhteyden löytäminen tutkimusopintojen ja opettajan käytännön työn välillä oli hankalaa (Niemi, 2005, s. 189). Kuitenkin suunta kohti entistä tutkimusorientoituneempaa opettajankoulutusta on ollut selvä kriittisistä kannanotoista huolimatta.

Opettajankoulutus 2020 -raportti oli laadittu Opetusministeriön käynnistämän selvitystyön perusteella. Raportin tarkoituksen oli arvioida opettajatarpeessa tapahtuvia muutoksia vuoteen 2020 asti ja näin esittää, miten muutokset tulee ottaa huomioon kehittäessä suomalaista opettajankoulutusta. Opettajankoulutus 2020 -raportissa mainitaan esimerkiksi, että opettajien tulee toimia tutkijoina omassa työssään ja hyödyntää viimeisintä tutkimustietoa eri tieteenaloilta. Opettajilla on vastuu kehittää uutta tietoa kasvatuksesta sekä koulutuksesta ja uudistaa sen myötä omaa opetustaan. (Opetusministeriö,

2007a, s. 13.) Raportin mukaan on siis selvää, että jokaisella työelämässä kiinni olevalla pätevällä luokanopettajalla tulisi olla tutkimuslähtöinen ote työssään. Lisäksi pitäisi pystyä seurata myös ajankohtaista kasvatustieteellistä tutkimusta ja reflektoida sitä oman opetuksensa kautta. Tämän myötä suunta entistä tutkimusperustaiselle opettajankoulutukselle on perusteltu. Mutta miten koulutuksen vastaanottajat, opettajaopiskelijat itse, suhtautuvat tähän muutokseen?

Puustinen ym. (2018) selvittivät tutkimuksessaan Helsingin yliopiston opettajaopiskelijoiden kokemuksia tutkimuslähtöisestä opettajankoulutuksesta ja suhtautumista käsitteisiin tutkiva opettaja sekä käyttöteoria. Tuloksista selvisi, että opiskelijat pääosin suhtautuvat tutkimusperustaiseen koulutukseen myönteisesti mutta termit tutkiva opettaja ja käyttöteoria ovat epäselviä opiskelijoille eikä niiden merkitystä välttämättä ymmärretä täysin. Tämä vaikeuttaa opintoihin orientoitumista ja teorian ja käytännön yhteen liittämistä, joka on taas toisaalta opettajankoulutuksen yksi pääasiallisista tavoitteista. Mitä pidemmällä opiskelijat olivat koulutuksessaan, sitä kriittisempiä he olivat tutkivan opettajan ideaalille. (Puustinen ym., 2018, s. 176-178.) Puustinen ym. (2018) selittävät tätä sillä, että Helsingin yliopisto ei juuri määrittele mitä käyttöteoria varsinaisesti tarkoittaa. Käyttöteorialle ei aseteta minkäänlaisia rajoja ja kriteereitä ja näin ollen voidaan kysyä ovatko kaikki käyttöteoriat hyväksyttäviä ja oikeita? Epämääräisen käsityksen vuoksi sen merkitys opettajuuden kehittäjänä sekä hyödyntäminen työssä voi olla haastavaa. (Puustinen ym., 2018, s. 178.)

Puustisen ym. (2018) tutkimus vahvisti myös oletusta siitä, että opettajaopiskelijat arvostavat opiskeluissaan enemmän käytännön kuin teoreettisen tiedon osaamista (Puustinen ym., 2018, s. 177). Tästä voidaan päätellä, että opettajan työ edelleen mielletään hyvin käytännönläheiseksi ammatiksi ja että menestyäkseen siinä, pidetään käytännön osaamista tärkeämpänä asiana. Blomberg (2008) tutki noviisiopettajien kokemuksia opettajankoulutuksesta ja tuloksista ilmeni, että opettajankoulutus ei vastannut heidän mielestään riittävästi työmaailman todellisuutta. Erityisesti kritiikki kohdistui koulutuksen liian hajanaiselle, yksittäisiin opiskelu- ja luokahuonetilanteisiin perustuvalle opetukselle. Tämän myötä voitiin tuloksista todeta, että opettajankoulutuksen ja työtodellisuuden välillä on kuilu. (Blomberg, 2008, s. 206-207.)

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (tästä lähin SOOL) teetti kyselyn opettajankoulutuksen kyvystä vastata työelämän tarpeisiin. Kysely lähetettiin vuosina 2010-2017 opintonsa aloittaneille SOOL ry:n jäsenille sähköpostitse. (Selvitys opettajankoulutuksen työelämävalmiuksista 2018, tästä lähin SOT 2018.) Kyselyssä oli mukana kaikkien opettaja-

alojen edustajia. Vastanneiden määrä oli 14 %, joten otanta jäi melko suppeaksi. Silti vastauksista voidaan nähdä jotain ajatusmalleja opettajaopiskelijoiden näkemyksistä koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Kyselyssä kysyttiin lisäksi koulutusten sisällöistä, opettajankoulutuksen tuottamasta osaamisesta sekä jatkokouluttautumisesta. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisin tulos oli se, että vaikka lähes 75 % vastanneista oli tyytyväisiä tutkintoonsa työelämän kannalta, säännönmukaisin syy mahdolliseen tyytymättömyyteen johtui opetusharjoitteluiden vähäisyydestä. Toisaalta taas opetusharjoitteluiden ohjausta koettiin olleen riittävästi ja ne vahvistivat omaa itseluottamustaan toimia opettajana. Opettajan työelämässä vaadituista taidoista vain harvan koettiin kehittyneen työn vaatimalle tasolle koulutuksen aikana. Koulutuksen koettiin eniten kehittävän opetuksen suunnittelua ja didaktisesta osaamisesta. Vähiten koulutus kehitti taas arviointitaitoja sekä kiusaamisen ehkäisyä ja puuttumista. (SOT 2018.)

Vaikka vastaamisprosentti ei noussut kovin korkeaksi, voi tuloksista silti nähdä jonkin asteisen kuilun koulutuksen ja työelämän välillä, koska lähes mikään opettajan osaamisalue ei kehittynyt tarpeeksi koulutuksen aikana. Mahdollisen kuilun olemassaolo ei välttämättä ole isoin ongelma, ottaen huomioon opettajan ammatin olevan hyvin laaja-alaista ja että osaaminen voi kehittyä huippuunsa vasta varsinaista työtä tekemällä. (SOT 2018.) On silti tärkeä miettiä sitä, miten opettajankoulutuksen rakenne ja sisältö osaltaan ovat vaikuttamassa tämän mahdollisen kuilun syntyyn tai olemassaoloon.

Helsingin yliopiston urapalvelut teetti uraseurantaraportin kasvatustieteellisestä tiedekunnasta vuosina 2003-2012 valmistuneista. Raportissa selvitettiin esimerkiksi näiden henkilöiden työmarkkinatilannetta, työuraa, työttömyyttä ja työllistymistä sekä miten he kokevat työnsä ja koulutuksensa suhteen viisi vuotta valmistumisen jälkeen. 87 % vastaajista koki, että nykyinen työ vastaa koulutusta hyvin ja että ovat tyytyväisiä tutkintoon työuran kannalta. 91 % koki pystyvänsä hyödyntämään koulutuksessa opittuja tietoja ja taitoja työssään mutta silti vain 70 % koki koulutuksen antaneen riittävästi työelämää. (Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan uraseurantaraportti. Vuosina 2003-2012 valmistuneet, tästä lähin HYKTU, 2018, s. 2, 31.) Tulokset ovat siis pääosin myönteisiä koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Silti lähes kolmannes vastaajista ei koe koulutuksen antaneen riittävästi. Esimerkiksi Blombergin (2008) tutkimuksessa noviisiopettajat havaitsivat lähes heti työelämään astuttuaan koulutuksen puutteet. Ne keskittyivät etenkin arvioinnin ja sosiaalialan tiedon puutteelliseen opettamiseen. Opettajankoulutus koettiin rakentuvan liialti satunnaisten koulu- ja opetuskokemusten varaan ja sen takia pitkäjänteistä aiheiden syventymistä ja rakentumista ei tapahdu toivotulla tavalla. (Blomberg, 2008, s. 191-192.)

Suurin osa vastaajista koki harjoittelut vain vähän merkityksellisiksi mietittäessä työllistymiseen vaikuttavia tekijöitä. Muuta työkokemusta koulutuksen ulkopuolella arvostettiin enemmän. (HYKTU, 2018, s. 47.) Koska opiskelija ei ole opetusharjoitteluissa ikinä täysin yksin opetustilanteissa tai vastuussa luokasta, voidaan harjoittelun ulkopuolisia työkokemuksia kenties pitää arvokkaampina ja ”todellisimpina” etenkin työllistymisen kannalta.

Samalla kun harjoitteluiden määrää on vähennetty, on tutkimusopintojen määrää kasvatettu. Samaan aikaan yhteiskunnasta tuleva viesti kannustaa valmistumaan mahdollisimman pikaisesti työelämään esimerkiksi leikkaamalla opintotuesta ja rajaamalla opintotukikuukausien määrää. Maaranen (2010) toteaa artikkelissaan nykyajan länsimaisen yhteiskunnan kannattavan yleisesti enemmän kovia arvoja, joita ovat esimerkiksi raha, kiire, tehokkuus, tulokset ja muutos. Näin ollen teoria ja tutkimus, jolla voidaan saavuttaa parempia ja etenkin tehokkaita muutoksia, nostaa arvoansa. Sen vuoksi perehtymistä käytäntöön ei nähdä riittävän merkityksellisenä kaiken muutoskiireen keskellä. (Maaranen, 2010, s. 150-151.) Puustinen (2018) esittää väitöskirjassaan tulkinnan, jonka mukaan moni opiskelija suhtautuu kasvatustieteen teoriaan negatiivisesti. Opiskelijoiden nähdään arvostavan enemmän käytännönläheistä ja uskomusluonteista tietoa opettajan työssä. Tämän olettamuksen vahvistamiseksi tai heikentämiseksi hän ehdottaa yhdeksi keinoksi tutkia opetusharjoitteluita. (Puustinen, 2018, s. 63.)

2.2 Opetusharjoittelu opettajuuteen kasvun ja teoreettisen tiedon konkretisoinnin paikkana

Opetusharjoittelulla voidaan nähdä olevan merkittävä rooli käytännön työn ja teorian kohtaamisessa. Sen voidaan nähdä olevan paikka, jossa opiskelijan tulisi viimeistään soveltaa yliopistossa opittua teoriaa käytäntöön ja ymmärtää käytäntöä teorian kautta. (Luukkainen, 2004, s. 216.) Yliopistossa opitut pedagogiset teoriat ja käsitteet harvoin suoraan siirtyvät opiskelijan pedagogiseen ajatteluun ja käytännön työhön vaan opiskelijan tulee saada ohjausta, joka auttaa näiden kahden yhdistämisen ymmärtämisessä. Tämän vuoksi opetusharjoittelun ohjauksella on merkittävä rooli myös käytännön ja teorian yhteenvedossa. Toteutuakseen ohjauksessa voidaan esimerkiksi korostaa kollegiaalista reflektointia opiskelijan kokemista opetustilanteista. Tärkeitä kysymyksiä ovat tällöin esimerkiksi opetussuunnitelman ja oppimisteorioiden yhteys opetukseen. Lisäksi

ohjaajan tulisi kiinnittää huomiota pedagogisten käsitteiden avaamiseen ja tulkitsemi- seen ohjauskeskusteluissa niin, että opiskelijat pystyisivät ymmärtämään käytännön ja teorian yhteyden konkreettisesti. (Patrikainen, 2009, s. 15.)

Opettajankoulutuksen aikana opiskelija saa teorialttoa luennoilta sekä kirjallisuudesta ja käytännön tietoja opetusharjoittelusta. Vastakkainasettelu opetuksen akateemisuuden ja ammatillisuuden välillä on pitkäikäinen dikotomia. Kumpi opettaa ensin käytäntö vai teoria? Poikela (2001) toteaa oppimisen olevan prosessi, jossa yksilö luo oman ymmärryksensä ja tietonsa perustuen vuorovaikutukseen yhteisön kanssa ja omiin kokemuksiin käytännöstä ja teoriasta. Tieto voi olla objektiivista eli ulkopuolista tai subjektiivista eli yksilön osaamiseen sisältyvää. Tiedon ollessa objektiivista, se ei vielä merkitse opiskelijalle tarpeeksi. Objektiivinen tieto voi muuttua subjektiiviseksi tiedoksi eli osaamiseksi prosessoimalla ja havainnoimalla teoria- ja käytäntötietoa omien kokemustensa kautta. Tästä syntyy kokemustietoa, johon jatkuvan oppimisen seurauksena liittyy myös lopulta hiljaista tietoa. Hiljainen tieto merkitsee usein korkeatasoiseen toimintaan viittaavaa tietoa ja taitoa, jota ei pysty määrittelemään sanallisesti. Jotta opiskelijan käytännön kokemukset opetusharjoittelussa tai luennolla opittu teoreettinen osaaminen eivät jäisi ulkopuoliseksi tiedoksi, tarjoaa opetusharjoittelu oivan paikan yhdistää nämä kaksi ja antaa opiskelijalle mahdollisuuden prosessoida niistä omaa kokemustietoa. Kuten mainittiin, tähän harvoin pystyy kukaan täysin itsenäisesti, vaan toteutuakseen opiskelija tarvitsee usein ohjaajan apua. (Poikela, 2001, s. 104-106; Komulainen, Turunen & Rohiola, 2009, s. 199-200.)

Oman toiminnan reflektio on tärkeä väline ymmärtää omaa työtä. Reflektiossa pysähdytään miettimään omaa toimintaa ja perusteluja tehdyille valinnoille. Reflektioon kuuluu myös oman toiminnan arviointi. Harjoitteluissa omien kokemusten jäsentämistä ja opetuksen analysointia toteutetaan ohjauskeskusteluiden tai kirjoittamisen kautta kuten kehityssuunnitelmilla ja -raporteilla. Ohjauskeskusteluissa tärkeimpiä ovat ”miksi” -kysymykset. Miksi teit niin kuin teit? Yleensä opiskelijalta ei voi heti opintojensa alussa olettaa aktiivista reflektiivistä ajattelua. Opiskelijan on ensin hallittava käytännön perusasiat kuten luokkahuonetyöskentelyn periaatteet ennen kuin hänellä riittää antaa voimavaroja reflektiivisyyteen käytännön ja teorian yhdistämisessä. Täten opetusharjoittelut tulisi rakentaa niin, että ensimmäisissä harjoitteluissa korostetaan enemmän käytännön taitojen oppimista, kun taas päättöharjoittelu toimii enemmän reflektiivisen ajattelun ja oman opettajuuden analysoinnin paikkana. (Komulainen ym., 2009, s. 201-202.)

Aktiivisen pohdinnan kautta opiskelija voi tulla tietoiseksi oman toimintansa periaatteista ja sen takana vallitsevasta käyttöteoriasta. Käyttöteoria kuvaa opettajan subjektiivista teoriaa, johon hän pohjaa opetuksensa ja millä hän perustelee valintojaan. Siihen sisältyy myös opettajan tiedostamatonta toimintaa, joka perustuu aikaisempiin kokemuksiin ja uskomuksiin opetustyöstä. Tämän vuoksi käyttöteorian avaaminen ei ole aina helppoa tai yksiselitteistä. Ymmärtämällä käyttöteoriaansa, opiskelija voi käsittää omia ennakkoluulojaan, uskomuksiaan ja toimintatapojaan opettajuudessaan. Opetusharjoittelussa tulisi ohjauksen tukemana pohtia oman käyttöteorian sisältöjä. Tätä auttaa esimerkiksi se, että ohjaaja itse pystyy avaamaan oman käyttöteoriansa opiskelijalle. Lisäksi havainnoimalla jonkun toisen opetusta voi auttaa ymmärtämään sitä, miten ja miksi itse toteuttaa asiat. (Komulainen ym., 2009, s. 205-207.)

Opiskelijan omalla ajattelulla on siis merkittävä rooli käytännön ja teorian yhdistymisen mahdollisuuksissa opetusharjoittelun aikana. Ohjauksella pystytään kannustamaan ja ohjaamaan ajattelua mutta jos opiskelija ei itse koe reflektiivisyyden merkitystä, tilanteet jäävät usein satunnaisiksi ja näin tavoite yhdistymisestä ei toteudu. Komulainen (2010) tutki millaista tukea ohjattu harjoittelu antaa opettajien ammatilliseen kehittymiseen haastatteleamalla opettajaksi opiskelevia ja harjoittelun ohjaajia. Tutkimuksessa niin opiskelijat kuin ohjaajat totesivat teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa olevan syventämisen tarvetta. Harjoittelut nähdään oivina paikkoina yhdistää nämä kaksi asiaa mutta välineet siihen vaihtelevat. (Komulainen, 2010, s. 212.)

Ennen opettajankoulutuksen siirtymistä yliopistoon opetusharjoittelusta vastasivat seminaarin lehtorit ja harjoittelukoulujen opettajat. Yliopistoon siirtymisen myötä opetusharjoitteluiden ohjausvastuu on yhä enenevässä määrin siirtynyt harjoittelukoulujen opettajien vastuulle, koska yliopiston professorien ja yliopistonlehtoreiden tulee käyttää valtaosa työajastaan myös tutkimuksen tekemiseen ja muun opetuksen antamiseen. Opettajankoulutuksen akatemisoitumisen on tässä valossa voinut nähdä myös osaltaan itse vaikuttaneen käytännön ja teorian eriytymiseen opetusharjoittelussa. (Simola, 1997, s. 238-239.) Näin ollen opettajankoulutuksen teorian ammattilaiset ovat yhä vähemmän mukana opiskelijoiden opetusharjoittelun ohjauksessa. Toisaalta taas nykyään jokaisen luokanopettajan tulisi toimia tutkimusperustaisena opettajana. Kaikkia työelämässä olevia opettajia ei ole välttämättä omassa opettajankoulutuksessaan koulutettu kyseisen suuntauksen mukaisesti mutta nykyajan opettajan tulisi silti edustaa tutkimuslähtöistä ja -orientoitunutta luokanopettajan mallia. (Opetusministeriö, 2007a.)

Opettajankoulutus 2020 -raportti näkee nykyisen opetusharjoittelun olevan oleellinen paikka, jossa tutkimusperustaisuus ja käytäntö voivat opiskelijalle konkreettisesti yhdistyä. Harjoittelun katsotaan tukevan opiskelijan kehitystä tutkivaksi opettajaksi ja oman alansa asiantuntijaksi. Tämä toteutuu etenkin normaalikouluissa, jotka ovat luonteeltaan tutkimuskouluja ja joissa ensisijaisesti osoitetaan opiskelijalle tutkimusperustaisen lähestymistavan yhdistyminen opettajan käytännön työhön. Normaalikoulujen lisäksi opetusharjoittelua järjestetään myös kenttäkouluissa eli tavallisissa kunnallisissa kouluissa ja niiden asemaa harjoittelun järjestäjinä tulee kehittää. (Opetusministeriö, 2007a, s. 17, 49.)

Suurin osa opettajankoulutuksen opetusharjoitteluista suoritetaan yliopiston alaisissa harjoittelukouluissa eli normaalikouluissa. Normaalikoulujen asemaa on perusteltu esimerkiksi opetusharjoittelun laadun ja tutkimusperustaisuuden takaamisella. (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä, 2014, s. 48.) Helsingin yliopistossa ensimmäiset harjoittelut järjestetään aina yliopiston alaisessa normaalikoulussa. Viimeinen maisteriharjoittelu voidaan suorittaa joko normaali- tai kenttäkoulussa. Yleisin suoritustapa on kuitenkin tehdä viimeinen harjoittelu kenttäkoulussa.

Normaalikoulun lehtorin pätevyysvaatimukset edellyttävät opetuskokemusta ja kasvatustieteen aineopinnot. Nykyään jokainen luokanopettajaksi valmistuva on opiskellut kasvatustieteen aineopinnot, joten normaali- ja kenttäkoulujen opettajien erot kelpoisuudessa ovat lähes kadonneet. Silti usein normaalikoulujen lehtoreiden koulutustaso on keskimääräistä luokanopettajaa korkeampi kuten tohtorikoulutus. (Opetusministeriö, 2007b, s. 12.) Helsingin yliopiston kenttäkoulujen harjoittelunohjaajat ovat suorittaneet yliopiston järjestämän harjoittelunohjaajakoulutuksen. Koulutukseen hakeutumisen ja ohjaustyöhön sitoutumisen lähtökohtana mainitaan vapaaehtoisuus. Lisäksi koulutettavilta toivotaan kasvatustieteen aineopintojen lisäksi motivoituneisuutta, tutkimusorientoituneisuutta ja kykyä reflektoida opetusta sekä oppimista. (Syrjäläinen, Haverinen & Jyrhämä, 2004.) Laineen (2004) tutkimuksessa eräs haastateltava koki normaalikoulussa tapahtuneen harjoittelun olleen paljon sidotumpaa kuin kenttäkoulussa. Kenttäkouluharjoittelussa ohjaaja oli antanut vapaammat kädet kuin normaalikoulussa. (Laine, 2004, s. 170-171.) On mahdollista kysyä, vaikuttaako ohjaajan korkeampi koulutustaso tai tutkimusorientaatio harjoittelun ohjaukseen ja vaativuuteen?

Komulainen (2010) tutki osana tutkimustaan normaali- ja kenttäkoulujen eroa harjoittelupaikkoina. Pienenä erona Komulainen huomasi, että normaalikouluissa keskityttiin enemmän ammatillisiin perustaitoihin, kun taas kenttäkouluissa työn kokonaiskuvan

hahmottamiseen. Ohjauksen laadulla ei kuitenkaan havaittu olevan merkittävää eroa. Koska merkittäviä eroja koulujen opetusharjoittelussa ei havaittu, voidaan olettaa, että yhtä laadukas opetusharjoittelu voidaan taata niin normaali- kuin kenttäkouluissa. (Kömmeläinen, 2010, s. 212.) Erojen ollessa pieniä, voidaan kysyä, miksi opetusharjoitteluita halutaan järjestettävän molemmissa harjoittelumuodoissa? Normaalikoulujen ollessa yliopiston alaisia, voivat ne oikeuttaa olemassaolonsa juuri tutkimusperustaisuudella. Tällöin normaalikouluissa tulisi antaa vielä enemmän aikaa ja tilaa tutkimustyölle. Lehtoreiden ollessa usein korkeammin koulutettuja voi harjoittelussa saatu ohjaus olla tutkimuslähtöisempää tai opetuskokemukset voidaan herkemmin kytkeä osaksi tutkimustietoa. Lisäksi yliopistojen on yleisesti helpompaa ja edullisempaa hyödyntää normaalikoulua opetusharjoittelun toteutuksessa. Toisaalta taas on tutkittu, että kokonaisuudessaan normaalikoulujärjestelmän kustannukset ovat kalliimmat verrattuna siihen, että harjoittelut järjestettäisiin verkostomaisesti eri kenttäkouluissa. (Heikkinen ym., 2014, s. 49.)

Kenttäkoulujen asemaa on perusteltu niin kenttäkoulun, opiskelijan kuin yliopiston lähtökohdista. Kenttäkoulut saavat harjoittelijoiksi uusimman tutkimustiedon omaavia opiskelijoita ja opiskelijat sekä yliopisto saavat käytännön työkokemusta yliopiston ulkopuolisista kouluista ja työmaailmasta. Opiskelijoille halutaan lisäksi tarjota monipuolinen kuva opettajan praktisesta työympäristöstä. Toisaalta kenttäkouluharjoitteluita tarvitaan myös sen vuoksi, etteivät kaikki harjoittelijat mahdu normaalikouluihin. (Syrjäläinen & Jyrhämä, 2008, s. 268-269.) Opettajankoulutus 2020 -raportin kuulemistilaisuudessa ilmeni toive harjoitteluiden painopisteen siirtämisestä yhä enemmän kenttäkoulujen vastuulle, vaikka normaalikoulujärjestelmästä ei haluttu myöskään luopua (Opetusministeriö, 2007a, s. 63). Kun kenttäkoulut saavat työyhteisönsä uusimman tiedon omaavia opiskelijoita, voi tutkimuslähtöisyys tätä kautta ehkä vielä helpommin vahvistua koulujen sisällä. Lisäksi opettajankoulutuksen yhteistyön keskittyessä pääosin normaalikoulujen kanssa, voi se osaltaan olla kasvattamassa koulutuksen ja työtodellisuuden erillisyyttä. (Heikkinen ym., 2014, s. 49).

Normaalikoulujen ollessa oma hallinnollinen yksikkö juuri opettajankoulutuksen opetusharjoitteluita varten, muodostuu sen ympärille myös erilainen toimintakulttuuri verrattuna tavallisiin peruskouluihin. Tämä poikkeava toimintakulttuuri voi osaltaan olla lisäämässä opettajankoulutuksen ja työtodellisuuden välistä kuilua. Normaalikoulujen ollessa taloudellisesti itsenäisiä, voi eroavaisuuksia syntyä resurssien suhteen. Opetusryhmien kokoa voidaan säädellä ja näin ollen ne ovat usein pienemmät verrattuna kenttäkouluihin. (Opetusministeriö, 2007b, s. 15.)

Laineen (2004) tutkimuksessa nousi toive myös kollegiaalisuuden parantamisesta harjoittelijoiden ja ohjaajien välillä (Laine, 2004, s. 170). Normaalikouluissa opettajaopiskelijoille on yleensä omat tilat yhteisen opettajanhuoneen sijaan, mikä voi asettaa harjoittelijat erilliseen asemaan verrattuna opetushenkilökuntaan. Opiskelijat voivat myös kokea asemansa normaalikoulussa nimenomaan harjoittelijoina enemmän kuin opettajina. Oppilaat saattavat suhtautua usein vaihtuviin opiskelijoihin enemmän harjoittelijoina kuin ”oikeina” opettajina. Kenttäkouluympäristössä opiskelijat ovat taas kokeneet, että oppilaat suhtautuvat heihin enemmän opettajana kuin harjoittelijana. Sen vuoksi pääseminen aitoon opettajan rooliin voi olla helpompaa. (Heikkinen ym., 2014, s. 50.)

2.2.1 Mitä opetusharjoittelulla tavoitellaan

Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa ammattitaitoisia luokanopettajia. Viisi vuotta kestävä koulutuksen aikana opiskelijat kehittyvät kohti arvioivaa, tutkivaa ja rakentavasti reflektovaa opettajaa, joka on niin kasvatuksen, opetuksen kuin oppimisen asiantuntija. Luokanopettajan työn ollessa käytännönläheistä ihmisten kanssa työskentelyä, ovat praktiset opinnot tärkeä osa koulutusta. Opetusharjoittelun tärkeänä tavoitteena on tukea opettajan ammattitaidon kehitystä. Opiskelijan tulee saada harjoittelun kautta valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita sekä opettaa heitä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. (Komulainen ym., 2009, s. 167-169.) Opettajankoulutuksen asettamat tavoitteet harjoittelulle ohjaavat sitä, mitä opiskelijoiden tulisi harjoittelussaan oppia. Tavoitteilla pystytään määrittelemään mitä ammatillisia osaamisalueita harjoittelulla halutaan kehittää. Opetusharjoittelulla voidaan katsoa olevan siis iso merkitys, kun miettii opettajan ammattiin valmistumista. Usein ne ovat opiskelijoille myös mieluisimpia tai ovat ainakin jääneet mieleen tavalla tai toisella. (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 9.)

Opettajankoulutusta järjestävät yliopistot saavat päättää itse opetusharjoitteluidensa toteutuksesta, tavoitteista ja sisällöistä. Tutkinnon suorittamiseen tulisi sisältyä useampi opetusharjoittelu, joiden sisällöt, tavoitteet ja suoritusajat ovat erilaisia ja ne on pyritty rakentamaan palvelemaan kokonaisvaltaista opettajuuden ja työnkuvan kehitystä. (Komulainen ym., 2009, s. 167-168.) Opetusharjoitteluille itsessään ei ole juuri asetettu valtakunnallisia vaatimuksia. Yliopistolaki määrittelee, että opetusharjoitteluita tulee tarjota opettajankoulutusta järjestävissä yksiköissä ja harjoittelukouluja sekä -päiväkoteja tulee olla riittävä määrä. Tästä tarkempien määräysten, esimerkiksi sisältöjen ja tavoitteiden suhteen, valta on kokonaan yksittäisellä yliopistolla. (Suositukset opetusharjoittelulle, 2015, s. 3.)

Helsingin yliopistossa harjoitteluiden määrää karsittiin viimeksi vuonna 2017. Ennen tätä luokanopettajankoulutukseen sisältyi kolme opetusharjoittelua, mutta nykytilanteessa luokanopettajaopiskelijoilla on enää kaksi harjoittelua koko koulutuksensa aikana. Tämän tutkimuksen informantit ovat suorittaneet vielä kaikki kolme harjoittelua. Nykyisin poistettu orientoiva harjoittelu suoritettiin ensimmäisenä opiskeluvuotena normaalikoulussa. Harjoittelu kesti 3 viikkoa ja sen sisällöissä painottui luokanopettajan työhön tutustuminen äidinkielen ja draaman oppituntien opettamisen kautta. Nykyään ensimmäinen harjoittelu on monialainen harjoittelu, joka on kestoltaan kuusi viikkoa, suositeltu suoritus aika on opintojen kolmas vuosi ja se tehdään myös normaalikoulussa. (Kasvatustieteiden kandidiohjelman luokanopettajan opintosuunnan kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehdon opinto-opas 2018-2019.)

Toisena harjoitteluna järjestetään maisteriharjoittelu, joka on kestoltaan viisi viikkoa, suositeltu suoritus aika on juuri ennen valmistumista ja sen voi suorittaa joko Helsingin yliopiston alaisessa kenttäkoulussa tai vuodesta 2017 lähtien myös normaalikoulussa. Maisteriharjoittelun voi myös suorittaa tutkimusharjoitteluna, jossa pro gradu -tutkielman teko yhdistetään harjoittelun kanssa esimerkiksi keräämällä aineistoa harjoittelusta pro gradu -tutkielmaa varten. Lisäksi on mahdollista suorittaa perusopetusharjoittelu, jossa osa harjoittelusta suoritetaan yläkoululla yhden opetettavan aineen parissa. Tästä aiheesta on täytynyt suorittaa aikaisemmin 60 opintopisteen kokonaisuus, jonka myötä opiskelija on valmistuttuaan kaksoispätevä. Vaikka maisteriharjoittelun voi suorittaa myös tutkimusharjoitteluna tai osaksi yläkoulun puolella, ovat harjoittelun suorittamisen vaatimukset samat kaikille. Täten esimerkiksi aikaisemmalla opetuskokemuksella ei pysty korvata harjoittelua, ellei työkokemusta ole kertynyt päätoimisesti vähintään 10 vuotta. Harjoittelupaikkaa ei myöskään voi valita itse. (Kasvatustieteiden maisteriohjelman luokanopettajan opintosuunnan kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehdon opinto-opas 2018-2019)

Komulainen ym. (2009) ottavat kantaa siihen, mitä koulutuksen viimeisen harjoittelun tulisi asettaa tavoitteiksi. Päättöharjoittelun tavoitteena tulisi olla itsenäinen vastuunotto opettajan työstä ja opiskelijan tulisi saada kehittää omaa itseluottamusta opettajan työssä. Opiskelijan on edelleen harjoiteltava opetuskokonaisuuksien suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Tämän lisäksi päättöharjoittelussa olisi tärkeä viimeistään tutustuttaa opiskelijat myös muuhun opetustyön ulkopuolisiin työtehtäviin kuten kodin ja koulun yhteistyöhön, oppilashuoltoon ja opetussuunnitelmatyöhön. Opiskelijoiden tulisi

nähdä työn yhteisöllinen puoli ja oppia tapoja työyhteisössä toimimiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi oman käyttöteorian reflektiivinen pohdinta nähdään tärkeänä. (Komulainen ym., 2009, s. 168.)

Myös SOOL on ottanut kantaa opetusharjoitteluiden sisältöihin ja tavoitteisiin. SOOL on valtakunnallinen kaikkien opettajaopiskelijoiden yhteistyöjärjestö, joka hoitaa myös opiskelijoiden edunvalvontaa. 2015 julkaistiin päivitetty versio SOOL:in virallisista suosituksista opetusharjoitteluille. ”Suositukset opetusharjoittelulle” on tarkoitettu niin opiskelijoiden kuin ohjaajien avuksi ja se on tehty yhteistyössä Suomen harjoittelukoulujen opettajat ry:n, Suomen harjoittelukoulujen rehtorit ry:n sekä muiden asiantuntijoiden kanssa. Harjoittelun sisällöissä painotetaan kattavan ja realistisen kuvan antamista opettajan työtodellisuudesta. Itse opetus- ja suunnittelutyön lisäksi tulisi kaikki muutkin opettajan työn osa-alueet, kuten arviointi, hallinnolliset tehtävät, vanhempien kanssa kommunikointi ja opetussuunnitelmatyö, tulla tutuiksi harjoitteluiden kautta. Lisäksi on tärkeää, että koulutuksessa aikaisemmin opitun ja harjoittelun yhteys tulee selkeästi ja luontevasti esille. Lisäksi harjoitteluissa tulisi toteuttaa myös muita sisältöjä, kuten observointia, luentoja, ryhmänohjausta ja opintopiirejä. (Suositukset opetusharjoittelulle, 2015, s. 5.)

SOOL ottaa kantaa suosituksissaan myös opetusharjoitteluiden tavoitteisiin opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen osalta. Opetusharjoittelut ovat välttämätön osa oman opettajuuden rakentumisen kannalta. Opetusharjoitteluita tulee tarjota aina tarvittava määrä pätevytyäkseen opettajaksi ja opiskelijan on oikeus saada ohjausta ammattitaitoiselta harjoittelunohjaajalta. Harjoittelun tulee olla niin kokeilua kuin oppimista, missä opiskelijalla on oikeus myös epäonnistua. Harjoittelun ohjauksen tulisi olla vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa opiskelija pystyy kehittymään opettajuudessaan pätevän ohjaajan avulla, samoin kun ohjaaja voi saada uusia ideoita omaan opetustyöhönsä opiskelijoiden tuoreista teorian tiedoista yliopistolta. Opiskelijan ei tulisi olla tekemässä harjoittelua ohjaajaa varten vaan kehittämässä itseään ja oppimassa uutta. Harjoittelulla tulee aina olla niin koulutuksen määrittelemiä kuin henkilökohtaisia tavoitteita, jotka tulee käydä läpi yhdessä ohjaajan kanssa. Harjoittelunohjaajan tulee tarjota ohjausta, seurata opiskelijoiden opetusta ja antaa jatkuvaa palautetta. Palautteen tulee olla rakentavaa, perusteltua ja motivoivaa ja sen tulee toteutua vuorovaikutuksessa opiskelijan kanssa. (Suositukset opetusharjoittelulle, 2015, s. 7-11.)

Opiskelijalla itsellään on myös henkilökohtaisia reunaehdoja vaikuttamassa kokemukseensa harjoittelusta. Näitä voivat olla esimerkiksi edeltävät kokemukset opettajan työstä ja opettajakoulutuksen opinnoissa menestyminen. Aiempien kokemusten myötä

opiskelija on usein rakentanut tietyn kuvan omasta opettajuudestaan. Harjoittelussa tämän opettajuuden ja työtodellisuuden välille voi syntyä ristiriita. Tällöin ammattiin oppiminen voi vaatia opiskelijalta omien asenteidensa muuttamista. Tässä kohtaa opiskelija voi myös kokea käsitystensä ja työtodellisuuden välillä eroavaisuuksia eikä ammatti näin vastaakaan odotuksia. Aiemmillä kokemuksilla on siis iso merkitys sille, miten opiskelija orientoituu harjoitteluun ja minkälaisia tavoitteita hän itse sille laittaa. (Komulainen ym. 2009, s. 173.)

Suorittaessaan opintojaksoa opiskelija asettaa myös itse henkilökohtaisia tavoitteita kurssin suorittamiseen. Näillä tavoitteilla on merkittävä vaikutus kurssin kulkuun ja niihin kokemuksiin, joita opiskelija opinnoistaan saa ja mitä merkityksiä hän niille antaa. Tavoitteiden asettamiseen vaikuttavat esimerkiksi motivaatio, toimintaympäristö ja sen toimintatavat sekä ilmapiiri. Tavoitteenasettelu voi olla oppimis- tai suoritusorientoitunutta. Oppimisorientaatio edistää aikaisemmin mainitun subjektiivisen kokemustiedon kehittymistä. Oppimisorientoitunut opiskelija asettaa kehittymisen kannalta olennaiset tavoitteet, arvioi niiden saavuttamista ja pystyy muokkaamaan omaa toimintaansa tähän perustuen. Asetetut tavoitteet ovat konkreettisia ja uuden oppimiseen sekä opettajuuden kehittymiseen tähtääviä. Suoritusorientoituneen opiskelijan pääasiallinen tavoite on taas sopeutua ja selviytyä harjoittelusta. Tällöin opiskelija usein muokkaa omaa toimintaansa vain ympäristön vaatimusten mukaisesti ilman sen pohjautumista oman opettajuuden kehittymiseen. Tavoitteena voi olla esimerkiksi harjoittelun suorittaminen opintopisteiden tai valmistumisen vuoksi. (Komulainen ym., 2009, s. 174-175.)

Opiskelijoilla voi olla jo kokemuksia koulumaailmasta, muutenkin kuin oppilaana, esimerkiksi opettajan sijaisuuksien tai koulunkäynninohjaajan näkökulmasta. Toisen asteen koulutuksen jälkeen suomalaisten nuorten on helppo päästä kokeilemaan opettajan työtä esimerkiksi sijaisuuksien muodossa kunnan peruskouluissa. Tämä antaa luokanopettajakoulutukselle erityisen edun – koulutukseen hakevilla voi olla jo käytännön kokemusta työstä ja siten heidän varmuutensa oikeasta alan valinnasta voi olla varmempi. Näin ajateltuna esimerkiksi lääketieteellisessä tiedekunnassa tilanne on toinen, hakijoilla harvoin on kokemusta lääkärin todellisesta työpäivästä. Toisaalta jos opiskelijalla on jo paljon kokemusta opettajan työstä, voi hän myös ajatella ammatillisen kehittymisensä olevan jo niin pitkällä, ettei hän koe enää harjoitteluita tarpeeksi kehittäviksi.

2.2.2 Opetusharjoittelu osana ammatillista kehittymistä

Opetusharjoittelussa opiskelija siirtyy opetuksen vastaanottajasta opettajan rooliin. Opiskelijalle tämä siirtyminen voi tuntua esimerkiksi innostavalta tai pelottavalta. Usein opiskelijalle tärkeintä etenkin harjoitteluiden alussa on opetustilanteista kunnialla selviäminen. Näissä kohdissa monesti valmiit mallit esimerkiksi entisistä opettajista voivat toimia apukeinoina. Kuten mainittu, opiskelijan täytyy tuntea hallitsevansa opetus- ja luokkahuonetilanteet ennen kuin pystyy tarkoituksenmukaisesti reflektoida ja kehittää omia toimintamalleja. Ideaalitulanteessa opiskelija pystyy opetusharjoittelun edetessä pikkuhiljaa kehittämään omaa ammatillista osaamista vertailemalla omia uskomuksia, ohjaavan opettajan ohjausta sekä ajankohtaista tutkimustietoa. (Puustinen, 2018, s. 57.)

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan pitää melko monitulkintaisena prosessina, mihin vaikuttavat samaan aikaan yksilön kokemat ilmiöt ja vaiheet elämässä, koulutuksessa ja työmaailmassa. Näin sitä on myös mahdollista tarkastella useasta eri näkökulmasta. Opettajankoulutuksen yhtenä päätavoitteena on kuitenkin opiskelijan ammatillisen kehittymisen tukeminen, jonka suhteen opetusharjoittelut ovat merkittävässä asemassa. Opiskellessaan opettajan ammattiin tavoitteellisesti, yksilö kehittää jatkuvasti omaa ammatillista osaamistaan. Yksilön oma historia ja kokemukset sekä vuorovaikutus muiden kanssa ovat osaltaan taustalla muokkaamassa ammatillista kasvua. (Komulainen, 2010, s. 17.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä koko uran kestäväenä prosessina. Uudet kokemukset ja näkemykset suhteessa edelliseen kokemuspohjaan kartuttavat ammatillista osaamista. Opettajan ammatilliseen osaamiseen tulee kuulua oman opetustyön lisäksi ymmärrys laajemmasta opetuksen ja kasvatuksen kontekstista, koulujärjestelmästä kokonaisuutena ja historian merkityksestä nykypäivään. Opettajankoulutuksen tulisi siis kouluttaa opiskelijoita ymmärtämään myös laajempia ammatillisia näkökulmia luokkahuonetyöskentelyn rinnalla. (Turunen, Komulainen & Rohiola, 2009, s. 179.) Opetusharjoittelussa ammatillisen kehittymisen voidaan katsoa toteutuvan yksilöllisenä prosessina, johon vaikuttaa harjoittelukoulu toimintaympäristönä, ohjaus sosiaalisena vaikuttajana ja harjoittelun sisällölliset painotukset ammatin vaatimuksina. Lisäksi harjoittelulla itsessään on aina tiettyjä reunaehtoja, jotka osaltaan vaikuttavat opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen. Tällaisia reunaehtoja ovat esimerkiksi harjoittelun laajuus ja painoarvo koulutuksessa sekä kuinka paljon resursseja harjoittelulle annetaan. Jos harjoittelulle annetaan vähemmän painoarvoa ja resursseista leikataan, opiskelijat saavat entistä vähemmän ohjausta ohjaavilta opettajilta ja didaktikoilta. Tämän voidaan

nähdä vaikuttavan myös opiskelijan oman opettajuuden kehittymiseen, jos esimerkiksi tarpeeksi tukea ei ole saatavilla harjoittelun aikana.

Maisteriharjoittelu suositellaan suoritettavaksi viimeisinä opintoina ennen valmistumista, jotta harjoittelussa saatu käytännön opettajakokemus tukisi mahdollisimman paljon siirtymistä varsinaiseen työelämään. Blombergin (2008) tutkimuksessa ilmeni, että novisiopettajat kokivat opetusharjoitteluiden painottavan pääasiassa aineenhallintaa ja opetuksen suunnittelua, kun taas vähemmälle huomiolle jäivät esimerkiksi vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen harjoittaminen, joita nuoret opettajat pitivät myös arvokkaina työvalmiuden kannalta. Opetusharjoittelut voivat olla opiskelijoille merkittäviä mielikuvien välittäjiä opettajan ammatista. Jos harjoitteluiden sisältö jää jatkuvasti aineenhallinnan ja opetusmenetelmien tasolle, voi käsitykset opettajan työnkuvasta jäädä opiskelijoille liian kaukaiseksi todellisuudesta. Haastateltavat olisivat toivoneet opetusharjoittelun valmistaneen myös muihin työn osa-alueisiin kuten yhteistyöhön koulun henkilökunnan sekä vanhempien kanssa, ristiriitojen selvittämiseen ja arviointiin. (Blomberg, 2008, s. 190-191.)

Kiviniemi (1997) tutki aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta. Tutkimukseen osallistuneilla oli jo takanaan kasvatustieteen opintoja ja opetuskokemusta. Tulosten mukaan useimmat kokivat harjoittelun antaneen heille itsevarmuutta työhön ja kehittäneen omaa ammatti-identiteettiään. Lisäksi koettiin pedagogisen osaamisen kehitystä sekä parhaimmillaan opiskelijoiden käyttöteoreettista tietoutta opetuksesta. (Kiviniemi, 1997, s. 188-189.) Koska Kiviniemen tutkittavilla oli kokemusta opettajan työstä, heille opettajan työtodellisuus oli tullut jo tutuksi. Ehkä tämän vuoksi kokemuksia harjoittelun ja työtodellisuuden välisestä erosta ei välttämättä syntynyt verrattuna Blombergin tutkimukseen, jossa haastateltavat olivat vastavalmistuneita opettajia ilman pidempää työkokemusta. Aikuisopiskelijat olivat jo kokeneet paljon opettajan työelämään kuuluvista asioista ja tiesivät mitä odottaa.

Komulaisen (2010) tutkimustuloksista ilmeni, että ohjattu harjoittelu antaa pääosin hyvät ja monipuoliset lähtökohdat opettajien ammatillisen kehittymisen tukemiseen. Komulainen jaotteli opettajan ammatillisen kehittymisen kolmeen osa-alueeseen: ammatilliset perustaidot, kognitiiviset taidot ja persoonallisuuden kehittyminen. Ammatillisiin perustaitoihin nähdään lukeutuvan aineenhallinta, didaktiset ja pedagogiset taidot. Kognitiivisiin taitoihin lukeutuu opettajan tietoinen ja tiedostamaton opetustoiminta, joka voidaan sisällyttää käsitteeseen käyttäteoria. Persoonallisuuden kehittyminen kattaa taas opettajaidentiteetin eri alueiden kehittymistä. Tutkimuksen mukaan harjoittelut tukevat eniten

opettajan ammatillisten perustaitojen, kuten didaktisten ja pedagogisten taitojen, kehittymistä ja vähiten taas opettajan persoonallisuuden kehittymistä (Komulainen, 2010, s. 71, 73, 83, 211).

Niin Komulaisen kuin Blombergin tutkimusten tulosten mukaan on syytä miettiä, ohjataan opiskelijoita edelleen vahvasti tekniseen opetuksen suunnitteluun ja sen toteutukseen? Toisekseen harjoittelussa ilmeni vähiten kognitiivisten taitojen ja persoonallisuuden kehittymistä Komulaisen tutkimuksen mukaan. Kognitiivisten taitojen voidaan nähdä olevan merkittävässä asemassa juuri teorian ja käytännön yhdistymisessä harjoittelussa. Oman käyttöteorian kehittyminen ja soveltaminen harjoittelussa on yksi perustelluista syistä siinä, miten teoria ja käytäntö yhdistyvät opetusharjoitteluissa. Lisäksi opettajan persoonallisuutta pidetään tärkeänä asiana ja vaikuttajana työssä ja sen tukeminen voisi auttaa oman opettajuuden löytymistä sekä työssä jaksamista. (Komulainen, 2010, s. 212, 214.)

Koska harjoittelukokemukset ovat aina omakohtaisia voi käsitykset hyvästä harjoittelusta vaihdella opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijoilla voi olla jo työkokemusta opettajan ammatista tai sitten opetusharjoittelut ovat opiskelijan ensimmäiset ja ainoat kosketukset työhön ennen valmistumista. Opiskelijoiden eri lähtökohdat opettajan ammattiin asettavat myös haasteen harjoittelun ohjaukselle. Ohjauksen tulisi palvella opiskelijaa juuri hänen omalla tasollaan, ei liian korkeilla tai matalilla tavoitteilla. (Komulainen ym., 2009, s. 172-173.) Koska Helsingin yliopistossa harjoittelut ovat järjestetty samoilla ehdoilla kaikille, on ohjaus ratkaiseva tekijä harjoittelun onnistumisen rakentumisessa opiskelijan näkökulmasta.

2.2.3 Opetusharjoittelun ohjaus

Opetusharjoittelun ohjaus vaikuttaa siihen, millaisia kokemuksia ja toimintamalleja opiskelijat saavat tulevasta työstään. Ammatillisen kehittymisen ja opettajan todellisen työnkuvan selkiytymisen voidaan katsoa kehittyvän eritoten harjoitteluiden aikana. (Väisänen, 2003, s. 132.) Komulaisen ym. (2009) mukaan opetusharjoittelun ohjauksessa opiskelijaa tulisi ohjata jo mainitun ammatillisen kehittymisen kolmen eri osa-alueen kautta: ammatilliset taidot, kognitiiviset taidot ja persoonallisuuden kehittyminen. Ammatillisissa taidoissa ohjauksen tulisi keskittyä opiskelijan toiminnan ohjaamiseen opetustyössä. Opetuskokonaisuuksia rakennettaessa ohjauksen tulisi nostaa esille pedagogiikan ja oppiainedidaktiikan peruskysymykset ja tukea niiden kehittymistä. Kognitiivisten taitojen suhteen ohjauksen tulisi tukea pedagogisen ajattelun ja käyttöteorian kehittymistä. Näitä

ohjaus voi parhaiten tukea auttamalla opiskelijoita aktiiviseen ja rakentavaan reflektiiviseen ajatteluun. Ohjaajan tulisi kannustaa opiskelijoita pohtimaan opetustilanteita, tehtyjä ratkaisuja ja niiden perusteluita. Persoonallisuuden kehittämisessä on kyse oman opettajuuden löytymisestä, jossa opiskelijaa tulisi kannustaa pohtimaan omaa ammatti-identiteettiä ja sen kehittymistä. (Komulainen ym., 2009, s. 169.)

Jyrhämän (2002) mukaan ohjaavilla opettajilla on kuusi keskeistä tavoitetta ohjauspyrkimyksissään, joita ovat mallin antaminen, ammatillisen itseluottamuksen vahvistaminen, vuorovaikutustaitojen, opetustaitojen sekä metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettiseen toimintatapaan kasvaminen. (Jyrhämä, 2002, s. 98.) Mallin antamisessa opiskelija voi ohjaajan toimintaa ja ratkaisuja seuraamalla saada vinkkejä siitä, mikä saattaisi toimia myös opiskelijan omassa opetuksessa. Mallin antaminen voi olla ohjaajalta tarkoituksellisesti esikuvallista toimintaa. Useammin se tulee kuitenkin ohjaajilta luonnostaan ja ajattelematta omien toimiensa varsinaista esikuvallisuutta. Ammatillisen itseluottamuksen vahvistamisessa kaiken lähtökohtana on opiskelijan rohkaiseminen ja kannustaminen opettajan työssä. Vuorovaikutustaitojen suhteen ohjaajat pyrkivät saamaan opiskelijat ymmärtämään oppilassuhteiden merkityksen ja yhteistyön niin koulun sisäisten kuin ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (Jyrhämä, 2002, s. 98-102.)

Opetustaitojen kehittämisessä ohjaajien tavoitteena on vahvistaa ja laajentaa opiskelijoiden ainedidaktisia taitoja ja opetuksen joustavuutta sekä sujuvuutta. Pyrkimyksellään kehittää opiskelijoiden reflektointitaitoja, ohjaaja tavoittelee metakognitiivisten taitojen edistämistä ohjauksessaan. Olennaista on tällöin, että ohjaaja esittää opiskelijoille paljon miksi-kysymyksiä, jotta opiskelijan täytyisi pohtia syvemmin tekemiään valintoja opetustilanteissa. Eettiseen toimintatapaan kasvamisessa halutaan taas korostaa opettajan ammatin vastuullisuutta osana työn monia haasteita. (Jyrhämä, 2002, s. 103-105.) Jyrhämän kuuden ohjauspyrkimyksen ja Komulaisen kolmen ammatillisen kehittymisen osa-alueen välillä voi nähdä yhteneväisyyksiä. Ammatillisten taitojen kehittyminen ohjauspyrkimyksenä voi olla mallin antaminen ja opetustaitojen kehittyminen. Kognitiivisten taitojen kehittämisessä se voi taas olla metakognitiivisten taitojen kehittymistä ja eettiseen toimintatapaan kasvamista ja persoonallisuuden kehittämisessä vuorovaikutustaitojen ja itseluottamuksen vahvistamista.

Ohjauksen voidaan katsoa toimivan asetelmassa ekspertti – noviisi, jossa ekspertti ohjaa ja tukee noviisia ammatillisessa kehittämisessä. Kyse on siis näiden kahden välisestä vuorovaikutuksesta, jossa molemmilla on tiettyjä ennako-odotuksia ja käsityksiä oh-

jauksesta. Ohjaajan tulisi siis perustaa toimintaansa omaan kasvatustieteelliseen teoriapohjaansa ja tiedostaa sekä tehdä näkyväksi omat asenteet ja uskomukset toiminnan taustalla. Myös opiskelijalla on omat pedagogiset käsitykset ja uskomukset, jotka ovat niin tietoisia kuin tiedostamattomia. Nämä uskomukset sekä ”hiljaiset tiedot” ovat osa opiskelijan käyttöteoriaa. (Silkelä, 2004, s. 241; Väisänen, 2003, s. 133.) Harjoittelun tavoitteet ohjaavat ohjaajien toimintaa. Ohjaajalla voi olla myös henkilökohtaisia näkemyksiä ohjauksensa tavoitteista. Ohjaaja voi pyrkiä esimerkiksi mallintamaan opiskelijoille erilaisia opettamistekniikoita ja luokan toimintakulttuuria tai kannustaa ja tukea opiskelijaa itse syvällisesti reflektomaan ja tutkimaan omaa opettajuuttaan. (Laine, 2004, s. 169.) Myös opiskelijalla tulisi olla omat tavoitteensa opetusharjoittelussa, mitkä ideaalisti liittyisivät ennemmin oppimiseen ja opettajan kehittymiseen kuin esimerkiksi harjoittelusta selviytymiseen. Ohjauksessa olisi tärkeää myös keskustella ja ottaa huomioon opiskelijoiden omat tavoitteet, sillä niillä voi olla myös merkittävä rooli harjoittelun onnistumisen kannalta. (Komulainen ym., 2009, s. 174.)

Opetusharjoittelussa opiskelijat saavat ohjausta koulun ohjaavalta opettajalta ja didaktiikan lehtorilta tai muulta yliopiston puolelta tulevalta ohjaajalta. Yliopistolta tulevan ohjauksen määrää on leikattu vuosien varrella ja tällä hetkellä didaktikolla on kolmen tunnin ohjausresurssi yhtä opiskelijaa kohden. Didaktikon tulee siis tässä ajassa omaksua opiskelijan lähtökohdat ja tavoitteet sekä varmistaa tarpeeksi laadukas ja syventävä yleisdidaktinen ohjaus. Ohjausresurssien leikkaus asettaa haasteen etenkin didaktikkojen ohjaukselle. Maisteriharjoitteluun ei kuulu enää ainedidaktista ohjausta yliopiston puolelta. Opiskelijan itsenäisen työskentelyn ja oman reflektoinnin määrää harjoittelussa on taas kasvatettu. Maisteriharjoittelu on osa syventäviä opintoja ja perinteisesti opettajilta on syventävissä opinnoissa edellytetty professorin tai dosentin pätevyyttä. Nykyään ohjausvastuu on pääosin kenttäkoulujen maisteritasoisten opettajien vastuulla. Muutoksen ei ole nähty juuri edistävän käytännön ja teoreettisen tiedon yhdistymistä harjoittelussa. Vastuun on nähty siirtyneen enemmän opiskelijan oma-aloitteisuuden varaan. (Säntti & Salminen, 2012, s. 24-26.)

Väisänen (2003) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat ohjaavien luokanopettajien ohjauksen ammatillisesti pätevämpänä verrattuna didaktikkojen ohjaukseen. Heiltä opiskelijat kokivat saaneensa enemmän ohjausta sekä toimintamalleja ja ohjaussuhde koettiin tasavertaisemmaksi ja läheisemmäksi. Didaktikkojen ohjaus käsittää yleensä laajemman näkökulman liittyen koko opettajankoulutukseen sekä harjoittelun reflektoinnin teoreettisemmasta näkökulmasta. Opiskelijat eivät arvostaneet tätä puolta ohjauksessa yhtä paljon kuin ”reseptologiaa” eli ohjeiden ja toimintamallien antamista. Lisäksi didaktikkojen

ohjaus koettiin liian vähäisenä ja tämän myötä satunnaisena. (Väisänen, 2003, s. 140-142.) Myös Laineen (2004) tutkimuksessa ilmeni tyytymättömyys didaktikon ohjauksen määrään. Didaktikko oli seurannut vain yhden tai kaksi oppituntia, jonka myötä antoi koko päättöharjoittelupalautteen. Opiskelijat eivät kokeneet tätä mielekkääksi ja näin palaute menetti arvoansa. (Laine, 2004, s. 167.) Mikäli luokanopettajan ohjausta arvostetaan didaktikon ohjausta enemmän, voidaan myös miettiä arvostavatko opiskelijat yleisesti enemmän kentällä toimivien ammattilaisten ammattitaitoa ja -tietoa kuin yliopistopettajien ajankohtaisinta tutkimustietoa.

Laine (2004) tutki, miten luokanopettajakoulutus tukee luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä. Osana tutkimusaineistoaan Laine käytti opiskelijoiden tekemiä portfoliodokumentteja sekä haastatteluja päättöharjoittelustaan. Tutkimuksessa ilmeni haastateltavien herkkyyks ohjaajien reaktioihin ja toimintaan. Etenkin kielteiset ohjauskokemukset voivat vaikuttaa suuresti opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin sekä itsetuntoon ja käsitykseen omasta pystyvyydestä. Jos opiskelijan ja ohjaajan näkemykset opettamisesta olivat hyvin erilaiset, vaikutti se usein negatiivisesti opiskelijoiden kokemuksiin ohjauksesta. Näissä tilanteissa opiskelijat kokivat ohjaajan olevan auktoriteettiasemassa ja että ohjaajien näkemyksiä tuli ensisijaisesti toteuttaa harjoittelussa. (Laine, 2004, s. 167-168.)

Opettajuutta on usein leimattu kutsumusammattina (Väisänen & Silkelä 2000, s. 136). Opettajan ammattiin on myös yhdistetty myytti sen synnynnäisyydestä, minkä mukaan opetustaito olisi joissain ihmisessä luontaisesti. Opetustaidon omaavat tätä todennäköisemmin siis myös hakeutuisivat opetuslalle. (Räihä, 2000, s. 370.) Opettajan työtä tehdään vahvasti omalla persoonallaan, mikä osaltaan on voinut olla vaikuttamassa edellisten kaltaisten olettamusten syntyyn. Työtä tehdessä omalla persoonalla, voi mahdollinen kritiikki omaa työtä kohtaan osua entistä syvemälle ammatti-identiteettiin. Etenkin opiskelijoille, joiden ammatti-identiteetti on usein vasta muotoutumassa, ohjaajien asenne ja kommentit voivat vaikuttaa merkittävästi ja muokata suuresti omia käsityksiä omasta opettajuudesta.

Koskela ja Kärnä (2013) tutkivat opiskelijoiden kuvauksia niin hyvistä kuin huonoista ohjauskeskusteluista. Tuloksista ilmeni, että opiskelijat arvostavat ohjaajien ammatillisuutta ohjaustilanteissa. Ohjauksen tulee keskittyä täysin opetusharjoitteluun eikä henkilöihin tai heidän henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. Myös palautteen tulee olla rakentavaa ja liian ylimalkaiset palautteenannot, kuten "ihan hyvä tunti", koettiin epäammattimaiseksi palautteeksi. Opiskelijat arvostavat tasavertaista ja dialogista suhdetta ohjaajansa, mutta

ohjaaja näyttäytyi silti vastauksissa pääosin tietävämmän osapuolen roolissa. (Koskela & Kärnä, 2013, s. 22.) Samanlaisia tuloksia ilmeni myös Jyrhämän (2002) tutkimuksessa, jossa yhtenä tutkimusnäkökulmana oli opiskelijoiden opetusharjoittelukokemukset ohjeiden ja neuvojen saamisen näkökulmasta. Tuloksista ilmeni, että suurin osa opiskelijoista koki ohjaajilta saadut neuvot hyödyllisinä. Kokemukset ohjauksen puutteesta tai puutteellisuudesta nousivat suurimmaksi pettymyksen aiheeksi ohjauksessa. Opiskelijoita ei tyydytä ”ihan hyvä tunti”-palaute vaan he vaativat enemmän ohjaajiltaan palautteenannossa. Lisäksi ilmeni, että vertaisryhmien merkitystä neuvojen antajana arvostettiin suuresti jopa ohjaajia enemmän. Vertaisten antamat neuvot koettiin usein realistisempina. (Jyrhämä, 2002, s. 164.)

Opiskelijan ja ohjaajan rooleista on haluttu muokata yhä enempi reflektiivisiä ja tasavertaisia. Silti opiskelijan roolista on esitetty myös näkökulmia, joissa opiskelijat toimivat opetusharjoittelussa kuin näyttelijöinä totellen ohjaajan antamia ohjeita ja ainoa tavoite on vain seurata käsikirjoitusta ja näin miellyttää ohjaavaa opettajaa (Kiviniemi, 1997, s. 158). Jos ohjaussuhteesta pystytään kuitenkin luomaan avoin ja vastavuoroinen, voi se antaa molemmille osapuolille paljon enemmän esimerkiksi uusien ideoiden ja näkökulmien myötä. Tällöin myös opiskelija voi olla enemmän mukana luomassa ja kehittämässä omaa opetusharjoitteluaan kuin vain toteuttamassa työtehtäviään ja velvollisuuksiaan. (Koskela & Kärnä, 2013, s. 23.)

Kaasila (2000) tutki väitöskirjassaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä matematiikasta ja sen opetuskäytäntöjen muotoutumisesta. Yhtenä tutkimusongelmana hän tutki mitä muutoksia opiskelijat kokivat asian suhteen opetusharjoittelunsa aikana. Tuloksista selvisi, että usko omaan ainedidaktiseen osaamiseen ja matematiikan opetukseen oli kasvanut opetusharjoittelun jälkeen. Esimerkiksi 20 % vastaajista vastasi pelkäävänsä matematiikan opettamista ennen harjoittelua. Opetusharjoittelun jälkeen enää vain yksi (2 %) opiskelija pelkäsi samaa. Tutkimuksessa ilmeni, että opetusharjoittelussa ohjaavan opettajan toiminnalla ja ohjauksella oli merkittävin vaikutus opiskelijoiden matematiikkakäsitysten muuttumisessa. Jos ohjaaja tuki ja antoi ohjeita esimerkiksi oppilaskeskeisempään opetustyyliin, muutos opetuskäsityksessä tähän suuntaan oli huomattava. Ohjaavan opettajan merkitys nähtiin tärkeämpänä kuin matematiikan didaktikolta saatu ohjaus. Lisäksi se vaikutti enemmän kuin esimerkiksi harjoitteluparin tai luokan oppilaiden suhtautuminen. Jos opiskelijat eivät kokeneet saaneen riittävästi tukea ohjaavalta opettajalta, mahdollisten negatiivisten matematiikkakäsitysten työstäminen jäi vähäiseksi. (Kaasila, 2000, s. 240-243.)

Ohjaavan opettajan opetuskäsitys ja luokkaan luoma toimintakulttuuri voivat siis vaikuttaa opiskelijoiden omaan käsitykseen hyvästä ja toimivasta opetuksesta. Ohjaaja voi ohjauksellaan välittää merkittäviä esikuvia ja toimintamalleja, joita opiskelija voi valmistutuaan hyödyntää myös omassa työssään. Ohjaajan tulisi näin tiedostaa oma roolinsa mahdollisten toimintamallien välittäjänä. Opetusharjoittelun ohjaajien mallit saattavat näkyä valmistuneiden opettajien opetustyössä jopa kymmenen vuoden päästä opettajakoulutuksen päättymisenkin jälkeen. (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 15.)

Ohjauksen ollessa aina henkilökohtaista ja joskus hyvinkin lähelle tulevaa, voi aiheen käsittely olla sensitiivistä. Puustinen (2018) esittää väitöskirjansa lopussa kiinnostavaksi mutta herkäksi jatkotutkimuksen aiheeksi opiskelijan ja ohjaavan opettajan välisen ohjausvuorovaikutuksen. Opetusharjoittelusta ei myöskään enää anneta numeerista arvoselua. Mielenkiintoista olisi tarkastella, miten arvosanan poistuminen on saattanut vaikuttaa harjoitteluiden ja ohjauksen dynamiikkaan. (Puustinen, 2018, s. 63.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaisia kokemuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on maisteriharjoittelustaan. Kysymykseni pohjautuvat haastatteluissa käyttämäni kolmeen teemaan: tavoitteet, ohjaus sekä käytännön ja teorian yhteys.

1. Miten haastateltavat näkivät harjoittelulle asetettujen tavoitteiden toteutuneen maisteriharjoittelussa?
2. Miten maisteriharjoittelun ohjaus tuki oman opettajuuden rakentumista?
3. Miten tavoite teorian ja käytännön yhdistymisestä toteutui maisteriharjoittelussa?

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä selittää ja ymmärtää ympäröivään todellisuuteen liittyviä ilmiöitä. Ilmiöitä tulkitaan tutkimalla niitä merkityksiä, joita ihmiset näille ilmiöille antavat. Laadulliseen tutkimukseen liittyy useita erilaisia perinteitä eritellä ja luokitella tutkimuksen kokonaisuutta. Niistä yksi on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, jonka tarkoituksena on tulkita ihmisten inhimillisten kokemusten merkityksiä. Tutkimusta voidaan kutsua tulkinnalliseksi tutkimukseksi, koska tutkija itse tulkitsee aineistoaan valitsemiensa periaatteiden valossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 34-35.) Toteutin tutkimukseni laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimuksen kohteena olivat vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemukset maisteriharjoittelusta. Olin kiinnostunut siitä, minäkalaisia merkityksiä valmistuneet opettajat liittivät maisteriharjoittelun tavoitteisiin, ohjaukseen ja käytännön sekä teorian yhdistymiseen.

Aloitin tutkimukseni teon aiheenvalinnan jälkeen tutustumalla teemaan liittyvään aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Valitsin pääosin kotimaista kirjallisuutta, koska tutkimi ilmiö liittyy nimenomaan suomalaiseen luokanopettajakoulutukseen. Myös ulkomaisten opettajankoulutusten opetusharjoittelusta löytyy tutkimusta, mutta koska tutkin suomalaisesta opettajankoulutuksesta valmistuneiden opettajien kokemusten merkityksiä, näin tärkeämmäksi perehtyä kunnolla kotimaiseen tutkimuskirjallisuuteen aiheesta. Samalla kun perehdyin aiempaan tutkimukseen, aloitin myös aineistonhankinnan. Aineiston kerättyäni aloitin aineiston analyysin sekä tulkinnan. Palasin tässä kohtaa useasti teoriataustan pariin perehtyen siihen lisää ja ymmärtäen uutta nyt myös aineistoni valossa. Teoriataustani tuki aineistoni analyysia mutta samaan aikaan analysoidessani aineistoa teoriataustani täydentyi aineistosta nousseiden ilmiöiden vuoksi. Eri vaiheet tutkimuksessa tapahtuivat näin useasti samanaikaisesti. Seuraavaksi kerron tarkemmin aineistonhankinnasta sekä analyysistä.

4.2 Aineistonhankinta

Keräsin tutkimusaineistoni yksilöhaastatteluiden kautta. Hyvärinen (2017) sanoo haastattelujen olevan hyödyllinen tapa kerätä tietoa tutkimusongelmaansa ja haastatteluita hyödynnetään useilla elämän osa-alueilla tiedonhankinnassa. Haastattelututkimuksessa tieto koostuu yleensä kokemuksista, jotka ovat tapahtuneet aikaisemmin ja tulevat uudestaan esille haastattelutilanteessa. Näin haastattelut voidaan tulkita niin moniaikaisiksi kuin -paikkaisiksi. Lisäksi haastattelu muodostuu myös aina haastattelijan ja haastateltavan välisestä vuorovaikutuksesta. Toisaalta haastattelujen aina ollessa konteksti- ja tilannesidonnaista, voivat tutkittavat puhua haastattelussa eri lailla kuin jossain muussa tilanteessa. Tämä on hyvä ottaa huomioon tutkimuksen tuloksia yleistäessä. (Hyvärinen, 2017, s. 9.; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 202.) Haastattelun isona etuna verrattuna esimerkiksi lomakekyselyihin on se, että vastauksia on mahdollisuus tulkita enemmän. Haastattelu voi tuntua myös osanottajien kannalta ehkä helpommalta kuin täytettävä lomakekysely. Usein haastateltaviksi mietityt henkilöt saadaan siis mukaan tutkimukseen ja heidät on helppo tavoittaa myös myöhemmin esimerkiksi, jos kyseessä olisi seurantatutkimus. (Hirsjärvi ym., 2007, s. 200-201.)

Haastattelu sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin saada haastateltavilta mahdollisimman syventäviä vastauksia omista harjoittelukokemuksistaan. Vastausten keruu olisi onnistunut myös lomakekyselynä, mutta uskon saaneeni haastateltavilta paljon enemmän irti kahdenkeskisessä haastattelutilanteessa. Haastateltavan kertoessa kokemuksistaan pystyin tarvittaessa esittämään lisäkysymyksiä kuten perusteluita esitetyille mielipiteille. Tästä syntynyttä lisäinformaatiota ei välttämättä olisi saatu lomakekyselyn avulla. Käytin haastattelumenetelmänä puolistrukturoitua teema-haastattelua. Kysymykset on valittu vastaamaan etukäteen mietittyihin teemoihin. Menetelmän etu on joustavuus – kysymyksiä voidaan syventää tai muuttaa riippuen siitä, mihin suuntaan haastateltavan vastaukset haastattelua ohjaavat. Tarkoituksena on löytää tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä vastauksia. Valittujen teemojen tulee pohjautua tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen eli siihen mitä tutkittavasta aiheesta jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73-75.) Omassa tutkimuksessani käytän kolmea etukäteen valitsemaani teemaa, jotka perustuvat tutkimukseni teoriataustaan: tavoitteet, ohjaus ja käytäntö ja teorian yhdistäminen. Teemat rytmittivät haastattelua ja auttoivat jäsentämään kysymyksiä selkeämmin.

Tärkeintä haastatteluissa on saada mahdollisimman paljon tutkimuskysymysten kannalta relevanttia tietoa. Tätä voidaan edesauttaa kertomalla haastateltavalle tutkimusaiheesta etukäteen. Haastattelukysymykset voi antaa myös etukäteen tutustuttavaksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73.) Tässä tutkimuksessa kysyessäni haastateltavilta halukkuutta osallistua, kerroin samalla tutkimukseni aiheen. Lisäksi kerroin haastattelurungon sisältämät kolme teemaa osallistujille. Tämän myötä haastateltavani pystyivät halutessaan orientoitumaan aiheeseen sekä kolmeen teemaan jo ennen varsinaista haastattelua.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin vaan esimerkiksi kuvaamaan tai ymmärtämään tiettyä ilmiötä ja sen toimintaa. Tämän vuoksi on olennaista valita tutkimukseen osallistuvat henkilöt niin, että he tietäisivät tutkittavasta ilmiöstä paljon tai heillä olisi kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 85.) Haastattelin seitsemää Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksesta valmistunutta opettajaa, jotka suorittivat maisteriharjoittelunsa viimeisen opiskeluvuotensa aikana. Aloitin haastateltavien etsinnän vastavalmistuneista kanssaopiskelijoistani ja lopulta haastateltavat koostuivat joko vastavalmistuneista opiskelututtavistani tai heidän ehdottamistansa vastavalmistuneista, joita en tuntenut juurikaan etukäteen. Haastateltavat ovat valmistuneet vuosien 2017-2019 aikana, joten maisteriharjoittelun suorittamisesta ei ollut kulunut vielä kovin kauaa haastattelutilanteessa. Lisäksi jokainen heistä oli siirtynyt suoraan valmistumisesta töihin luokanopettajaksi ja toimivat ammatissa myös haastattelutilanteiden aikana. Haastateltavien ikähaarukka oli 26-29. Käytän tässä tutkimuksessa haastateltavistani pseudonyymejä anonymiteetin takaamiseksi. Haastateltavien tarkemmat taustatiedot näkyvät alla olevassa taulukossa 1.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina vuoden 2019 aikana. Haastatteluilla halusin kerätä tietoa valmistuneiden luokanopettajien kokemuksista maisteriharjoittelusta. Käytin samaa haastattelurunkoa jokaisen haastateltavan kohdalla mutta puolistrukturoidun menetelmän vuoksi, kysyin joiltain haastateltavilta asioita, jotka toisten kohdalla eivät välttämättä nousseet esille. Lisäksi varsinaisen haastattelun jälkeen keskustelu aiheesta usein jatkui eikä näin tallentunut nauhurille.

Taulukko 1. Haastateltavien perustiedot haastattelutilanteen aikana

Haastateltava	Ikä	Opintojen aloitusvuosi	Valmistumisvuosi	Harjoittelupaikka	Työkokemus ennen koulutusta	Työkokeemus koulutuksen aikana	Työkokeemus valmistumisen jälkeen	Nykyinen työtehtävä ja koulutustaso
Katri	27	2011	2018	normaali-koulu	resurssiopettaja, sijaisuuksia	usein sijaisuuksia	10 kk	luokanopettaja / alakoulu
Joonas	29	2014	2018	kenttäkoulu	sosiaalihoitaja, sijaisuuksia	usein sijaisuuksia	10 kk	luokanopettaja / alakoulu
Viivi	18	2013	2018	kenttäkoulu	koulunkäyntiavustaja, sijaisuuksia	usein sijaisuuksia	7 kk	luokan- & aineenopettaja / ala- & yläkoulu
Mari	28	2013	2017	kenttäkoulu	koulunkäyntiavustaja, resurssiopettaja, sijaisuuksia	usein sijaisuuksia	12 kk	luokanopettaja / alakoulu
Sanna	26	2014	2018	kenttäkoulu	koulunkäyntiavustaja, sijaisuuksia	usein sijaisuuksia	12 kk	luokanopettaja / alakoulu
Mikko	27	2014	2019	kenttäkoulu	ei ole	ei ole	5 kk	luokanopettaja / alakoulu
Laura	27	2014	2018	kenttäkoulu	koulunkäyntiavustaja, sijaisuuksia	usein sijaisuuksia	12 kk	luokanopettaja / alakoulu

4.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysissä tutkijan tarkoitus on kuvata aineiston sisältöä tiivistetympin ja selkeämmin ja näin löytää sieltä tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset ilmiöt. Vaikka haastatteluita tiivistetään, tarkoituksena on kuitenkin kasvattaa niiden informaatioarvoa. Jäsentelyn myötä pyritään nostamaan esille olennainen tutkimuskysymysten kannalta. (Eskola, 2018, s. 190.) Yhtä ainoa tapaa analyysin toteuttamiseen ei ole, vaan tutkijan tekemät valinnat näkökulman ja tutkimusongelman ja -kysymysten suhteen vaikuttavat aineiston lähestymistapaan. Myöskään analyysin toteutuminen ei yleensä ole suoraviivaista aineiston keruusta johtopäätöksien tekoon vaan eri vaiheet ovat yhteydessä toisiinsa ja tapahtuvat osin samanaikaisesti. Näin analyysi on jatkuva prosessi, jossa eri analyysivaiheet voivat toistua uudestaan. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 10-12.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnän teoriaa analysoinnin apuna. Analyysi ei pohjautu yhteen suureen pääteoriaan vaan samaan aihealueeseen liittyvä aikaisempi tutkimus ja niiden tarjoamat teoriat tukevat analyysia. Tuloksia myös peilataan suhteessa aiemmin opittuun tietoon. Analyysi etenee aineistopohjaisesti eri teoreettisten kytkentöjen toimituksessa aineiston tulkintakehyksenä ja näin auttaen tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä. Tut-

kimuksen tarkoitus ei näin ole varsinaisesti haastaa mitään tiettyjä teorioita vaan enemmänkin avata uusia ajatusuria ja ideoita tutkittavasta ilmiöstä. Samaan aikaan myös aineisto itsessään voi tarjota jotain uutta teoriataustaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 96-98.) Tutkimusta aloittaessa tutustuin ensin aikaisempaan teoriaan ja muodostin sen pohjalta tutkimuskysymykseni. Opetusharjoitteluita on tutkittu Suomessa melko laajasti ja tutkimus on keskittynyt paljon esimerkiksi opetusharjoittelun ohjaukseen sekä harjoitteluun osana opettajan ammatillista kehittymistä. Koska aiheita on tutkittu paljon, koin ne merkityksellisiksi opetusharjoittelun teemoiksi ja tämän vuoksi halusin selvittää tavoitteiden ja ohjauksen merkitystä maisteriharjoittelussa. Lisäksi oma mielenkiintoni tutkimuksiin, jotka käsittelevät kasvatustieteen mahdollisuuksia yhdistää käytäntöä ja teoriaa, ohjasi kysymyksenasetteluani. Minua kiinnosti erityisesti, miten opettajaopiskelijat olivat kokeneet käytännön ja teorian yhdistyvän opettajankoulutuksen aikana. Tämän vuoksi muodostin kolmannen tutkimuskysymykseni käytännön ja teorian yhdistymisestä maisteriharjoittelun kontekstissa. Tutkimuskysymykseni taas ohjasivat aineistonhankintaani eli mihin kysymyksiin halusin saada haastateltavilta vastauksen. Tarkoituksena oli tutkia aineistoani käyttäen teoriaa hyväksi kuitenkin ylitulkitsematta teoriaa aineiston suhteen.

Tutkimuksen aineiston analyysi pohjautuu Ruusuvuoren ym. (2010) kuvaamaan haastatteluaineiston analyysiin ja sen eri vaiheisiin (Ruusuvuori ym., 2010, s. 10-11). Analyysini alkoi jo osittain tutkimusongelman asettamisella ja alustavien tutkimuskysymysten määrittelyllä, jonka jälkeen keräsin aineistoni haastatteluilla. Aineistonkeruun jälkeen litteroin jokaisen haastattelun. Litteroinnin avulla tutkimusaineisto saadaan helpommin hallittavaan muotoon. Lisäksi se on tärkeä vaihe aineistoon tutustumisessa. Litterointia voidaan suorittaa eri tarkkuustasoilla ja tämän tason valintaa ohjaa tutkimuskysymys. Sisällysanalyysissa keskitytään pääasiallisesti puheen sisältöön eikä esimerkiksi haastattelun puhetapaan tai implisiittisiin piirteisiin. Tällöin litteroinnin ei tarvitse olla välttämättä kovin yksityiskohtaista, koska analyysi pohjautuu haastatteluista nouseviin asiasisältöihin. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, s. 427-430.) Aloitin litteroinnit aluksi hyvin yksityiskohtaisesti mutta myöhemmin ymmärrettyäni sen tarpeettomuuden oman sisällönanalyysini kannalta, aloin jättämään esimerkiksi tauot, äänensävyt ja -painot pois.

Litteroinnin jälkeen luin aineistoni moneen kertaan läpi alleviivaten mielestäni tutkimukseni kannalta merkityksellisiä puheenvuoroja. Koska olin teemoitellut jo haastattelukysymykseni, oli aineiston luokittelu aluksi näiden teemojen alle helppoa. Aineistoni pääluokiksi tulivat opettajankoulutuksen asettamat tavoitteet harjoittelulle, opiskelijoiden

asettamattomat tavoitteet harjoittelulle, harjoittelun ohjaus ja käytännön sekä teorian yhdistyminen harjoittelun aikana. Näiden pääluokkien alle aloin etsiä aineistosta merkityksellisiä ajatuksia. Tiivistin sitaattien sisältämän tiedon pelkistetyimmiksi ilmauksiksi. Näitä pelkistettyjä ilmauksia ryhmittelin uudestaan etsien niistä samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Näistä ryhmistä syntyi ylempiä luokkia kuvaamaan aineistostani tekemiä tulkin-
toja haastateltavien kokemusten merkityksistä.

5 Luokanopettajien kokemuksia maisteriharjoittelusta

Haastatellut opettajat suhtautuivat maisteriharjoitteluunsa positiivisesti. Kysyttäessä yleistä muistikuvaa harjoittelusta, vastauksissa ilmeni sanat ”kiva”, ”positiivinen” ja ”hyvä”. Opettajat kokivat pääosin harjoittelun onnistuneen ja tavoitteiden tulleen saavutetuksi. He muistivat harjoittelustaan paljon ja pystyivät kertoa yksityiskohtaisiakin tapahtumakulkuja perustellessaan näkemyksiään. Moni totesi harjoittelun olleen yksi parhaista kokemuksista koko opettajankoulutuksen aikana. Usealla oli jo paljon kokemusta opettajan ammatista, minkä vuoksi harjoittelu koettiin lähinnä tukevan siirtymistä työelämään, koska oma opettajuus oli kehittynyt jo pitkälle. Silti etenkin ohjaavien luokanopettajien ohjausta arvostettiin paljon. Opettajat suorittivat harjoittelun juuri ennen valmistumista, joten motivaatio valmistumiseen siivitti suorittamaan maisteriharjoittelun mahdollisimman hyvin ja tehokkaasti.

Seuraavaksi käyn läpi tutkimustuloksia miettien, miten ne vastaavat tutkimuskysymyksiini. Tarkastelen tarkemmin tuloksia maisteriharjoittelun tavoitteiden, ohjauksen ja käytännön ja teorian yhdistymisen näkökulmista.

5.1 Opettajankoulutuksen asettamat tavoitteet maisteriharjoittelulle

Luokanopettajakoulutus asettaa maisteriharjoittelulle osaamistavoitteet. Tavoitteilla määritellään, mitä harjoitteluilla halutaan saavuttaa opiskelijan ammatillisessa kehitymisessä. Maisteriharjoittelun tavoitteiden asetteluun vaikuttaa erityisesti se, että se on opiskelijoiden viimeinen harjoittelu, joka suositellaan suoritettavan juuri ennen valmistumista. Harjoittelun tulisi siis valmistaa opiskelija mahdollisimman hyvin työelämään siirtymiseen. Tällöin harjoittelun tavoitteina on hyvä korostaa itsenäistä vastuunottoa, oman opettajuuden syvempää reflektointia ja opetustyön ulkopuolisiin työtehtäviin sekä koulun toimintakulttuuriin tutustumista. (Komulainen ym., 2009, s. 168.) Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen asettamat tavoitteet maisteriharjoittelussa mukailevat näitä periaatteita. Tavoitteissa korostetaan, että opiskelija ymmärtää opettajan työn monimuotoisuuden sekä koko koulun toiminnan laajempiin merkityksiin. Myös oman opettajuuden rakentuminen käytännön sekä teorian näkökulmasta on korostettu. Opiskelijoiden halutaan ottavan kokonaisvaltaista opetusvastuuta kokonaisista koulupäivistä (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2. Maisteriharjoittelun tavoitteet 2012-2016 ja 2016-2020
tutkintovaatimuksissa.

2012-2016	2016-2020
-	Opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida kokonaisten koulupäivien opetustyötä ja luokan toimintaa.
Opiskelija perehtyy luokanopettajan työn moninaisuuteen ja yhteiskunnalliseen merkitykseen.	Opiskelija ymmärtää luokanopettajan ammatin eettistä luonnetta sekä kasvat- ja opetustyön monimuotoisuutta ja yhteiskunnallista merkitystä.
Opiskelija ymmärtää koulun osana paikallisyhteisöä.	Opiskelija ymmärtää koulun merkityksen osana paikallisyhteisöä.
Opiskelija tutustuu lapsiin yksilöinä sekä yhteisön jäsenenä.	-
Opiskelija tarkastelee koulua johtamis-, kehittämis- ja yhteistyöfoorumina sekä oppivana organisaationa.	Opiskelija ymmärtää koulun johtamis-, kehittämis- ja yhteistyöfoorumina sekä oppivana organisaationa.
Opiskelija rakentaa omaa opettajuuttaan käytännön ja teorian näkökulmasta.	Opiskelija osaa jäsentää omaa opettajuuttaan teorian ja käytännön avulla sekä osaa toimia yhteisopettajana.
-	Opiskelija tunnistaa erilaisia oppijoita ja tuntee erilaiset tuen muodot.

Nykyiset tavoitteet mukailevat 2000-luvun puolivälissä tapahtunutta tutkintovaatimusten muutosta kohti tutkimusperustaisempaa opettajankoulutusta. Tavoitteet ovat kietoutuneet entistä paremmin tutkivan opettajan ideaalin ympärille. Tässä muutoksessa maisteriharjoittelun tavoitteiden vaatimustaso on myös muuttunut aiempaa velvoittavammaksi. Opiskelijan halutaan ymmärtävän niin luokkahuonetilanteet kuin laajemmin koko työyhteisön sekä yhteiskunnan merkitys. Lisäksi samaan aikaan opiskelijan tulee kehittää omaa opettajuuttaan käytännön ja teorian avulla. Harjoittelun kestoa tai ohjauksen määrää ei kuitenkaan olla lisätty, mikä voi asettaa haasteen laajentuneiden ja velvoittavampien tavoitteiden toteutumiselle. (Säntti & Salminen, 2012, s. 23.) Tähän tutkimukseen osallistuneet kokivat osan maisteriharjoittelun tavoitteista liian laajoina verrattuna harjoittelun keston. Lisäksi osa harjoitteluille asetetuista tavoitteista koettiin epäselvinä pohjautuen siihen, että harjoittelun nähtiin koostuvan pääosin opetustyön harjoittelemisesta. Käytännöllisemmät tavoitteet, kuten opetustyöhön tai oppilaantuntemukseen liittyvät, koettiin paremmin onnistuneiksi kuin käsitteellisemmät tavoitteet, kuten koulun ymmärtäminen osana paikallisyhteisöä tai oppivaa organisaatiota.

Komulaisen (2010) mukaan opetusharjoitteluissa annetaan monipuoliset lähtökohdat ammatillisen kehityksen tukemiseen. Opiskelijoita tuetaan opettajien ammatillisten perustaitojen eli didaktisten ja pedagogisten taitojen, kognitiivisten taitojen ja persoonallisuuden kehittämisessä. Eniten harjoittelu tukee ammatillisten perustaitojen kehitystä ja erityisesti korostetaan opetus- ja oppimistapahtumien suunnittelua, toteutusta ja arviointia sekä oppilaantuntemuksen merkitystä. (Komulainen, 2010, s. 153.) Blombergin (2008) tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että harjoitteluista merkittävänä tekijänä jäi uupumaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen harjoittaminen sekä tutustuminen laajemmin opettajan muihin työn osa-alueisiin. Harjoitteluiden nähtiin keskittyvän pääosin opetus- ja oppimistyön suunnitteluun. (Blomberg, 2008, s. 190-191.) Haastattelemani opettajat liittivät opetusharjoittelun tavoitteiden merkityksiin hyvin samanlaisia näkökulmia. Opetusharjoittelun koettiin tukeneen ammatillista kehittymistä. Tosin haastateltavat asettivat kritiikkiä sille, että harjoittelu ei valmista tarpeeksi kaikkiin opettajan työn osa-alueisiin.

Haastattelukysymyksissäni kävimme jokaisen haastateltavan kanssa viralliset tavoitteet kohta kohdalta läpi ja haastateltavat kommentoivat, miten he kokivat kyseisen tavoitteen toteutuneen harjoittelunsa aikana. Opiskelijat pohtivat, miten tavoite ilmeni harjoittelun sisällöissä kuten osana harjoittelun ohjausta ja opetustyötä. Esimerkiksi Laura pohti tavoitteiden toteutumista usein sen pohjalta, mitä he olivat yhdessä ohjaavan luokanopettajan kanssa keskustelleet.

”No ainakin toi eettinen luonne ja kasvatus ja opetustyön monimuotoisuus mut en tiää tosta yhteiskunnallisesta merkityksestä et toteutuks sit se. Et aika paljon me puhuttiin se luokanopettajan kanssa ammattietiikasta ja et kuinka monimuotoista se opetustyö on mut en ehkä oikein muista tota yhteiskunnallista merkitystä et miten siitä ois puhuttu.” (Laura)

Kysymäni tavoitteet muuttuivat neljän ensimmäisen haastattelun jälkeen, koska minulle selvisi vasta silloin, että tutkintovaatimukset olivatkin muuttuneet juuri ennen haastateltavien maisteriharjoittelun suorittamisvuotta. Kaikki opettajat ovat siis suorittaneet harjoittelunsa 2012-2016 tavoitteiden mukaisesti. Käsittelen silti kaikki kysymäni tavoitteet, koska vanhat tavoitteet (2012-2016) ovat samankaltaisia kuin uudet tavoitteet (2016-2020) (ks. Taulukko 2). Tämän vuoksi en koe, että virhe vaikuttaa merkittävästi analyysiini. Palaan aiheeseen uudestaan luotettavuus osiossa.

Opettajat pääosin tunnistivat tavoitteiden toteutuneen. Opettajien muistellessa tavoitteen toteutumista, he pohtivat miten se näkyi sisällöllisesti harjoittelun aikana. Harjoitteluiden sisältöjen painotuksissa ilmeni olleen eroja, koska osalla kokemukset tavoitteiden toteu-

tumisesta vaihteli. Erot sisällöllisissä painotuksissa vaikuttavat syntyneen pääosin ohjaavan luokanopettajan ohjauksesta ja opiskelijoiden omasta aktiivisuudesta. Myös harjoittelun ajankohdalla on ollut merkitystä esimerkiksi kouluvuoden tapahtumien vuoksi. Sääntti ja Salminen (2012) toteavat, että maisteriharjoittelun siirtäminen pääosin useisiin eri kenttäkouluihin, on saattanut vaikeuttaa tavoitteiden toteutumisen yhdenmukaisuutta. Tutkimusperustaisen opettajan malli ei välttämättä ole tullut osaksi jokaisen luokanopettajan työtä ja näin ollen tavoitteiden tulkinnoissa voi olla eroavaisuuksia. (Sääntti & Salminen, 2012, s. 26.) Seuraavaksi tarkastelen opettajien näkemyksiä yksittäisten tavoitteiden onnistumisesta. Käsittelen aluksi tarkemmin tavoitteita, joihin löytyy vastaavuus molemmista tutkintovaatimuksista. Nämä tavoitteet herättivät myös eniten ajatuksia informanttien puheessa. Lopuksi käyn läpi myös tavoitteet, jotka olen kysynyt vain osalta haastateltavista.

Harjoittelun yhtenä tavoitteena korostetaan perehtymistä opettajan työn monimuotoisuuteen, yhteiskunnalliseen merkitykseen sekä eettiseen luonteeseen. Opettajat kokivat tavoitteen toteutuneen pääosin. Opettajien mukaan tavoitteen toteutuminen näkyi eniten tutustumalla tai osallistumalla opetustyön ulkopuoliseen toimintaan. Lisäksi ammatin eettistä puolta oli ohjauskeskusteluissa sivuttu. Yhteiskunnallinen merkityksen suhteen haastateltavien oli vaikea muodostaa konkreettista käsitystä, mutta usea uskoi sen toteutuneen ikään kuin kaiken lomassa. Opettajat silti kritisoivat sitä, että tavoitteen mukaisia toimia oli harjoittelun aikana liian vähän. He toivoivat, että harjoittelu valmistaisi paremmin useampaan opettajan työn osa-alueeseen, jotta harjoittelu pystyisi entistä paremmin tukea työelämää siirtymistä. Niin Blombergin (2008) kuin Komulaisen (2010) tutkimuksissa opiskelijoilla on sama kanta. Harjoitteluiden sisältö keskittyy liialti yksittäisiin opetus- ja oppimisprosesseihin ja laajempiin työn osa-alueisiin tutustuminen jää vähemmälle. Näin ollen käsitys opettajan työnkuvasta saattaa jäädä liian kaukaiseksi todellisuudesta. (Blomberg, 2008, s. 190-191; Komulainen, 2010, s. 153.) Sanna kuvasi, miten harjoittelu ja koulutus ylipäänsä ei valmista tarpeeksi opettajan muihin työtehtäviin ja ilmaisi myös huolensa harjoitteluiden mahdollisiin sisällöllisiin eroavaisuuksiin.

”Esimerkiksi vaikkapa ne pedagogiset asiakirjat, et niistä kyl aika paljon puhutaan yliopistossa että kolmiportainen tuki sitä, kolmiportainen tuki tätä. Mut sit kuitenkaan ei kukaan ainakaan ikinä mulle näyttäny koulutuksen aikana et näin tätä asiakirjaa täytetään, näitä asioita saa kirjoittaa ja näitä asioita ei saa. Ja sit siin vaihees kun menee työelämään, nii siel on todennäkösesti sitä kaikkee kolmee porrasta luokassa. Ja sä oot ihan ku kylmässä vedessä tekemässä niitä asiakirjoja jos näät ne ekan kerran siinä. Emmä tiedä onks kaikkien kanssa ka-tottu miten niitä täytetään – – et kyl mä koen et jos ois ollu eri ohjaajalla nii olis voinu olla aika vaihtelevaa sisällöltään toi vieminen harjoittelu.” (Sanna)

Harjoittelussa halutaan opiskelijan ymmärtävän koulun merkityksen osana paikallisyhteisöä mutta opettajien oli vaikea hahmottaa tavoitteen toteutumista. Myös Komulaisen (2010) tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät olleet kokeneet, että harjoitteluissa olisi huomioitu koulun ulkopuolisia tahoja ja niiden suhdetta kouluun (Komulainen, 2010, s. 153). Opettajat eivät muistaneet, että koulun merkitystä osana paikallisyhteisöä olisi tuotu esille harjoittelun aikana. He näkivät, että harjoittelussa ei ole aikaa käsitellä tätä aihetta ja olivat usein yllättyneitä, että tämä oli harjoittelun yksi päätavoitteista. Opettajat painottivat, että asia on tullut enemmän tutuksi vasta työelämän myötä. Mari kuvaili seuraavasti kokemuksiaan harjoittelusta tavoitteen toteutumisen suhteen.

”No sitä ei ollenkaan mun mielest ollu, tosi vähän. Mut mä veikkaan tai jos mä mietin vaikka mun nykyistä työtä, mä teen tota tosi paljon mun oppilaiden kanssa mun lähialueen päiväkoteihin ja vanhainkotiin nii siinä se kyl näkyy mut tuol se ei näkyny millään lailla. Mut toisaalta jos me oltas oltu pidempään tuol harjoittelussa sit se ois voinu ehkä näkyy mut ku se viis viikkoo on niin lyhyt aika nii ei siinä ehdi.” (Mari)

Laura oli ainoa opiskelija, joka tunnisti tavoitteen ymmärtää koulun merkityksen osana paikallisyhteisöä ja pystyi muistella sen toteutumista harjoittelun aikana. Hän oli suorittanut maisteriharjoittelunsa kaupunginosan ainoassa koulussa ja tämän vuoksi he olivat ohjaavan luokanopettajansa kanssa puhuneet koulun merkityksestä osana alueen toimintaa ja historiaa.

”No joo se ehkä oikeesti tuli paremmin tos harjoittelus et vaikka olin ollu töissä siin samas koulussa nii ehkä siin harjoittelus se luokanopettaja toi sitä enemmän esiin et miten se on just osa sitä paikkaa mis me oltiin. – – Se oli ainut koulu sillä alueella ja puhuttiin sen alueen historiasta ja niiden oppilaiden kautta, kun ne kaikki oppilaat oli siltä samalta alueelta ja tota ollu vaikka suku kauan jo asunut siel samalla alueella nii sit tuotii aika paljon esiin et miten se koulu on osa sitä.” (Laura)

Opettajan työ kattaa nykyään myös luokahuonetyöskentelyn ulkopuolista toimintaa kuten opetussuunnitelmatyötä sekä koulukohtaista kehittämistä. Tämän myötä harjoittelussa halutaan opiskelijan ymmärtävän opettajan ammatin merkitys luokahuonekontekstia laajemmin. (Säntti & Salminen, 2012, s. 25.) Opiskelijalle tulisi tuoda maisteriharjoittelussa tutuksi koulun merkitys osana johtamis-, kehittämis- ja yhteistyöfoorumina sekä oppivana organisaationa. Opettajat tunnistivat harjoittelusta aspekteja, jotka tukivat tavoitetta kuten viikoittaiset henkilökunnan palaverit tai rehtorin tapaaminen. Opettajat kritisoivat kuitenkin tavoitteen laajuutta ja näkivät harjoittelun keston olevan aivan liian lyhyt tarkastellakseen näitä kaikkia. Etenkin oppivan organisaation ymmärtäminen herätti opettajissa ihmetystä.

"Mutta ehkä noi kehittämis, yhteistyö ja oppivana organisaationa nii sen ainakin harjoittelun puolesta tuntuu aika etäiseltä, koska se aika on niin lyhyt. Organisaation kouluttaminen vuositasona on sen verran pitkä prosessi et se ei kyllä juuri näyttäytymään noin lyhyen harjoittelun aikana." (Joonas)

Osalle opettajista tavoite näyttäytyi liian ympäröivänä ja heidän oli vaikea löytää yhtymäkohtia harjoittelustaan tähän. Harjoittelun sisällöissä ilmeni edelleen eroavaisuuksia. Osa opettajista oli käynyt tiimipalaverissa tai tapaamassa rehtoria. Esimerkiksi Viiville ja Sannalle oli tarjottu mahdollisuutta tavata rehtori ja kysyä häneltä työstä askarruttavista asioista. Joonas oli päässyt osalliseksi jopa yhteisöllistä oppilashuoltoryhmän palaveria. Laura taas ei osannut edes yhdistää tavoitetta harjoittelunsa sisältöihin. Moni opettaja ilmensi, miten heiltä oli kysytty, haluaisivatko he mukaan näihin kokouksiin tai tapaamisiin. Asiat oli esitetty siis vapaaehtoisina ja oli paljon opiskelijasta itsestään kiinni halusiko hän osallistua. Tähän taas on luultavasti vaikuttanut opiskelijan oma orientaatio harjoittelunsa merkitykseen. Mikko oli päässyt osallistumaan vain viikoittaiseen koko koulun henkilökunnan palaveriin, jolle hän ei antanut kovin suurta merkitystä tavoitteen suhteen.

"Tarkastelee koulua johtamis, kehittämis, yhteistyö, no on vähän kaukaa haettu nyt. – – Niin no kyllähän mä osallistuin niihin, kerran viikossa oli opettajanhuoneessa koulun ja rehtorin tällainen yhteistapaaminen missä käsiteltiin koulun asioita ja polttavia kysymyksiä nii kai siinä nyt jonkin näköistä mut seki oli enemmän semmonen ideointi ja informaation jakamistilaisuus eikä niinkään tällasta pitkäjänteistä. Tai mä koen et johtamis ja kehittämis nii et ei tollee, ei kyllä näkynyt sanotaan näin." (Mikko)

Ohjattu harjoittelu nähdään merkittävänä paikkana käytännön osaamisen ja teoreettisen tiedon yhdistämisessä. Maisteriharjoittelussa annetaan erityisesti tilaa oman opettajuuteen syventymiseen ja reflektointiin, koska aikaisempien harjoitteluiden myötä oletetaan käytännön opetustyön olevan jo tuttua. Opettajien mukaan maisteriharjoittelussa onnistuttiin tarkastelemaan omaa opettajuutta sekä käytännön että teorian näkökulmasta. Käytäntö toteutui jo itsessään opetustyön myötä ja teoria liitettiin taas harjoittelun kirjallisiin töihin sekä didaktikon ohjaukseen. Opettajat kokivat, että teoriaa yritettiin todella saada osaksi harjoittelun kokonaisuutta nimenomaan yliopiston puolelta. Ennen harjoittelua haastateltavien oli täytynyt tehdä henkilökohtainen kehityssuunnitelma ja harjoittelun päätyttyä tuli tehdä harjoitteluraportti. Haastateltavat näkivät teorian tulleen näissä parhaiten esille. Didaktikko oli usein ohjauksessaan pyrkinyt tuomaan esille opetustyön teoriaa ja haastateltavat liittivät teoreettiset keskustelut nimenomaan didaktikon ohjaukseen. Toisaalta didaktikon ohjausta oli vain muutama tunti, joten vaikka teoriaa

tuotiin esille, jäi sen määrä ja näin ollen merkitys melko ohueksi opettajien mielestä. Ohjaavan luokanopettajan kanssa käydyt keskustelut olivat painottuneet lähes aina käytäntöön.

”No toi teoria ehkä just siis se meiän didaktikko yliopiston puolelta painotti tota teoriaa ja lähetti bumerangina takas niitä jotain omii kehityssuunnitelmii jos hän ei erottanut sieltä sitä teoriaa. Ja just siinä harjoitteluraportissa piti tuoda sitä teoriaa niiku sit esille.” (Sanna)

Vaikka vuosien 2012-2016 tavoitteissa ei ole mainintaa oppimisesta yhteisopettajuuteen, kaikki opettajat nostivat sen esille jossain vaiheessa keskustelua. Maisteriharjoittelun nähtiin kehittäneen toimimista yhteisopettajana ja moni opettajista sanoi työparin olleen yksi harjoittelun parhaimmista puolista. Opettajat, joilla ei haastattelun aikaan ollut työelämässä työparia, sanoivat kaipaavansa sitä. Harjoittelun myötä heille oli kehittynyt positiivinen kuva yhteisopettajuudesta ja he toivoivat, että pääsisivät hyödyntämään sitä myös työelämässä.

Opettajien mukaan harjoittelussa suunniteltiin ja arvioitiin koulupäivien opetustyötä ja tavoitteen toteutuminen oli ilmiselvää. Myös tutustuminen lapsiin yksilöinä sekä yhteisön jäsenenä ja tutustuminen eriyttämiseen opetustyössä toteutuivat hyvin harjoittelun aikana. Opettajien mielestä harjoittelu painotti hyvin paljon oppilaantuntemusta ja ohjauskeskusteluissa puitiin oppilaita ja heidän osaamistansa sekä oppimista. Opettajat kokivat, että harjoittelu on myös sopivan pituinen, jotta tutustuminen yksilöihin on mahdollista. Tutustuminen yhteisön jäsenenä tunnistettiin mutta opettajat korostivat erityisesti suhdettaan oppilaisiin yksilöinä. Opettajat liittivät tavoitteen erittäin merkitykselliseksi ja tunsivat oppilaantuntemuksen kehittyneen harjoittelun aikana.

”– joo ihan selkeesti, koska me päästiin tutustumaan niihin lapsiin ihan yksilötasolla. Siin on sen verran aikaa kuitenkin et sä väistämättä tutustut niihin lapsiin varsinkin joihin-kin tiettyihin enemmän niiku sä saat niistä enemmän kii. Ja sit vastaavasti sä näät miten ne toimii, ku meilläki oli niit 60-70 oppilaan liikuntatunteja, nii sit sä näät miten ne toimii siinä.” (Joonas)

Tulos mukailee Komulaisen (2010) tutkimusta, jossa tutkitut opiskelijat olivat painottaneet oppilaantuntemuksen kehittymisen merkitystä osana opetusharjoittelua (Komulainen, 2010, s. 153). Tutustuminen eriyttämiseen oli myös toteutunut pääosin mutta se liitettiin enemmän käytännön opetustyöhön kuten suunnitellessa eriyttäviä oppimismenetelmiä. Kuten edellä mainittu, esimerkiksi tutustuminen kolmiportaisen tuen pedagogisiin asiakirjoihin puuttui osalta harjoittelun sisällöstä.

Luokanopettajakoulutuksen määrittelemät tavoitteet voidaan tulkita opettajien puheiden perusteella pääosin onnistuneiksi. Tavoitteiden voidaan nähdä kulkevan suunnilleen linjassa harjoittelun sisältöjen kanssa. Opettajien näkemyksissä oli pieniä eroja siinä, kuinka perusteellisesti jotkin tavoitteet olivat toteutuneet. Silti tavoitteista pystyttiin kertomaan jotain vaikkakin joillain tavoitteeseen liittyvät asiat eivät tulleet esille kovin merkityksellisinä. Sisällöllisiin eroavaisuuksiin vaikutti ohjaavan luokanopettajan tekemät painotukset ja opiskelijan oma aktiivisuus sekä kiinnostus aiheisiin. Ainoa tavoite, joka voidaan tulkita lähes toteutumattomaksi, on opiskelijan ymmärtäminen koulu osana paikallisyhteisöä. Vain yksi haastateltavista tunnisti tavoitteen harjoittelustaan. Tavoitetta kritisoitiin sen epäselvyydestä ja laajuudesta suhteessa harjoittelun keston.

Opettajien puheista voitiin löytää erilaisia suhtautumisia maisteriharjoittelun suorittamiseen. Osa koki harjoittelun omaa opettajuutta rakentavana koulutuksen loppukaneettina, kun taas osa suhtautui harjoitteluun pakollisena opintosuorituksena, jotta pääsisi valmistumaan. Opettajien omassa silloisessa tavoitteenasettelussa ilmeni siis kahtiajakoa. Opettajat ilmensivät puheissaan oppimisorientaatiota, eli halua asettaa tavoitteita, arvioida omaa osaamista sekä kehittää omaa opettajuuttaan, ja suorituserientaatiota eli harjoittelun suorittamista suorittamisen vuoksi. Suoritusorientoituneilla haastateltavilla oli myös useammin vaikeampi tunnistaa harjoitteluiden virallisten tavoitteiden toteutumista. Tämä voi toki johtua siitä, että sisällöt olivat tavoitteen kannalta puutteelliset. Toisaalta, jos opettaja on tehnyt harjoitteluaan suorittamisen vuoksi, voi myös olla, että harjoittelun eri tapahtumat eivät ole jääneet hänen mieleensä koska hän ei ole kokenut niitä niin merkitykselliseksi. Lisäksi opiskelijan omalla aktiivisuudella näytti olevan merkitys tavoitteiden toteutumisessa. Suoritusorientoituneet eivät välttämättä ole kokeneet halua ylimääräiseen aktiivisuuteen, koska perimmäinen tarkoitus on ollut vain suorittaa harjoittelu ja päästä valmistumaan. Käsittelen opettajien omaa tavoitteenasettelua ja orientaatiota harjoitteluun seuraavassa tulokappaleessa.

5.2 Opiskelijoiden asettamat tavoitteet maisteriharjoittelulle

Opiskelijan omilla tavoitteilla on merkittävä vaikutus harjoittelun onnistumisessa. Tavoitteita asettamalla opiskelija ohjaa oppimistaan ja siihen laitettavia voimavaroja. Tavoitteita ja niiden merkityksiä pohtiessa on tärkeä ymmärtää lähtökohtia opiskelijan tavoitteenasettelulle. Tavoitteenasettelu on yhteydessä motivaatioon, joka keskeisesti vaikuttaa oppimisen edistymiseen. Motivaatio taas vaikuttaa merkittävästi siihen orientoituuko

opiskelija harjoitteluun oppimis- vai suorituslähtöisesti. (Komulainen ym., 2009, s. 174-175.) Eritellessään kokemuksiaan maisteriharjoittelusta, opettajat toivat esille omia lähtökohtia harjoittelun suorittamiseen. Opettajien puheista oli havaittavissa kolme erilaista näkökulmaa siihen, minkä he itse olivat nähneet harjoittelun perimmäisenä tavoitteena olevan. Nämä olivat työelämään valmistaminen, opettajuuden kehitys ja valmistuminen koulutuksesta. (ks. Taulukko 3)

Taulukko 3. Opettajien käsityksiä maisteriharjoittelun perimmäisestä tavoitteesta

Pelkistetty ilmaus	Luokitus
<ul style="list-style-type: none"> - Peilaaminen todelliseen työelämään - Todellisen työelämän näkeminen - Oman opetuksen testaaminen 	Työelämään valmistaminen
<ul style="list-style-type: none"> - Opettajan persoonallisuuden kehitys - Oman opettajuuden rakentuminen tai vahvistuminen 	Opettajuuden kehitys
<ul style="list-style-type: none"> - Suorittaminen valmistuakseen - Suorittaminen taloudellisista syistä - Suorittaminen, koska kurssi ei palvele tarpeeksi (esim. ei huomioi yksilön kokemusta) 	Valmistuminen koulutuksesta

Opettajat asettivat maisteriharjoittelun keskeiseksi tavoitteeksi työelämään valmistamisen. Harjoittelun he näkivät paikkana, jossa nähtäisiin todellista työelämää ja sitä mitä ammatinharjoittaminen valmistumisen jälkeen tulee olemaan. Tällä he tarkoittivat, miten maisteriharjoittelu antoi lähes kokonaisvaltaisen vastuun opetustyöstä. He korostivat ohjaajien antamaa vastuuta ja luottamusta toteuttaa juuri sellaista opetusta kuin näkivät parhaaksi. Esimerkiksi tiukkoja tuntisuunnitelmia ei enää juuri vaadittu vaan haastateltavat olivat itse saaneet ideoida laajempia jaksokokonaisuuksia ja niiden perusteella oppitunteja. Harjoittelu oli tuonut esille luokahuonetyön moninaisuuden ja näin he olivat joutuneet useasti myös soveltamaan opetustaan. Opettajat näkivät kyvyn soveltaa omaa työtänsä tärkeäksi taidoksi työelämässään.

Opettajat luonnehtivat maisteriharjoittelun tarjonneen myös turvallisen paikan kokeilla omia opetusmenetelmiään. Harjoittelijana ei tarvinnut pelätä virheitä vaan harjoittelu koettiin paikkana, jossa oli sallittua epäonnistua koska täydellistä vastuuta opetuksesta ja luokasta ei kuitenkaan ollut. Valmistaminen työelämään nähtiin toteutuneen siis opetustyön kautta. Edelleen opettajat kritisoivat sitä, miten harjoittelu ei valmista tarpeeksi muihin työn osa-alueisiin luokahuonetyöskentelyn ulkopuolella.

Lähes kaikilla informanteilla oli jo paljon kokemusta opettajan työstä ja he suhtautuivat käsitykseensä omasta opettajuudesta itsevarmasti. Silti maisteriharjoittelusta haettiin tukea ja vahvistusta omaan opettajuuteen. Eritellessä mitä oman opettajuuden vahvistaminen tarkoittaa, kyseessä oli yleensä oman opettajuuden arvojen ja itsevarmuuden vahvistaminen. Ohjaavan luokanopettajan tarjoama kannustus ja vastuunanto koettiin tavoitetta parhaiten tukevana elementtinä. Koska ohjaaja antoi vastuun luokan opetustyöstä ja oli palautteenannossaan kannustava, kokivat opettajat harjoittelun tukeneen oman opettajuuden kehitystä.

” – saa semmosen varmistuksen sille, että en mä oo näitä temmannu näitä jostain niiku ihan tyhjästä näitä mun juttuja, jolloin sitten ne semmoset, ja nää oli pitkälti arvokeskusteluja mitä me käytiin, nii niissä sai semmosta vahvistusta sille et joo, nämä jutu ovat mielestäni tärkeitä, nämä jutut ovat sellaisia, joita haluan niiku työssäni tehdä, tuoda esille ja tietää et ei oo keksinyt niitä ite päästään. Nii se oli yks iso semmonen omaa opettajuutta tai sitä ajatusta omasta opettajuudesta vahvistava tekijä.” (Katri)

Toisaalta vahva kokemus opettajan työstä ja käsitys omasta opettajuudesta oli osana tukemassa harjoittelun suorittamista vain suorittamisen vuoksi. Harjoittelun ei nähty tarjoavan aina tarpeeksi, koska opettajilla oli jo paljon kokemusta opettajan työstä. Harjoittelu todettiin mukavana kokemuksena mutta sen ollessa viimeinen suoritus ennen valmistumista, tavoitteena saattoi olla suorittaa se vain suorittamisen takia. Harjoittelun ollessa kokopäiväistä työtä, haastateltavat esittivät huolensa opiskelijoiden taloudellisista tilanteista. Harjoittelun palkattomuutta kritisoitiin verraten esimerkiksi muihin yliopiston harjoitteluihin, joista usein opiskelijoilla on mahdollisuus saada palkkaa.

Maisteriharjoittelun voi korvata vähintään 10 lukuvuoden päätoimisella työkokemuksella, mutta muuten Helsingin yliopistossa harjoittelut järjestetään kaikille opiskelijoille samoilla ehdoilla. Haastateltavat suhtautuivat tähän kriittisesti yllä mainittujen syiden takia. Heidän mukaansa harjoittelun tulisi huomioida paremmin yksilö niin, että esimerkiksi osan harjoittelusta voisi korvata jo muutaman vuoden työkokemuksella. He korostivat, että harjoitteluun luultavasti panostettaisiin enemmän ja se koettaisiin merkityksellisempänä, jos se huomioisi paremmin yksilön. Sanna kuvasi omaa kokemustaan harjoittelun ajoittaisesta epäkiitollisuudesta yksilöitä kohtaan seuraavasti.

” – siin ei hirveesti huomioida yksilöä. Jos mä mietin et mul oli oma luokka ja mä jouduin ottaa omasta työstä palkatonta vapaata et mä meen tekee ilmaseks sitä työtä johonkin toiseen kouluu nii se on sit vähä sillee et sit joku, joka ei oo päivääkää opettanut et sille on siit harjoittelusta varmast enemmän hyötyä kun sit semmoselle joka on tehny sitä työtä jo tosi paljon. Et siin huomioitas enemmän sitä yksilöä eikä sillee et se on vaa ne tietyt

standardit, jotka pitkää tavallaan suorittaa ja sit ihmiset suorittaa sitä vaan suorittamisen takia.” (Sanna)

Opettajat, jotka korostivat puheessaan tavoitteina olevan työelämään valmistautuminen tai oman opettajuuden vahvistuminen, olivat enemmän oppimisorientoituneita harjoitteluun. He olivat asettaneet harjoittelulle tavoitteeksi esimerkiksi konkreettisten opetusmenetelmien testaamista, jotta he tietäisivät miten ne toimivat oppilailla. Ohjaajien antamia vinkkejä arvostettiin ja niitä otettiin osaksi omaa työtä. Ohjauskeskusteluiden myötä käsitys omasta opettajuudesta selkiytyi ja harjoittelu oli tuonut itsevarmuutta työhön. Mikko, jolla ei ollut kokemusta opettajan työstä harjoitteluiden ulkopuolella, korosti, miten maisteriharjoittelu oli tukenut uskoa omaan opettajuuteen ja antanut itsevarmuutta. Se oli vahvistanut käsitystä, että opettajuus oli tarpeeksi kehittynyt siirtyäkseen työelämään.

”Tuli itseluottamusta siitä, että annettiin oikeesti tilaa tehdä itse siten, miten itse parhaaksi näkee eikä tarvinnut yrittää saavuttaa jotakin sanomattomia maaliviivoja. Et itsevarmuutta tuli kyllä, joka sit ehkä yleisesti helpottanut sitä duunin tekoa ja helpotti myös siellä harkan aikana.” (Mikko)

Opettajilla, joiden mielestä maisteriharjoittelun perimmäinen tavoite oli valmistua koulutuksesta, tavoitteenasettelu oli enemmän suoritusorientoitunut. He olivat kokeneet harjoittelun enemmän pakollisena opintasuorituksena, joka oli valmistumisen ja täysipainoiseen työelämään siirtymisen tiellä. Heidän tavoitteinaan ilmeni harjoittelun suorittaminen mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti. Usein opettajat, joilla oli jo useamman vuoden kokemus opettajan työstä, olivat niitä, jotka eivät kokeneet harjoittelun juuri edistävän opettajuutensa kehittymistä. He kokivat, että opettajuus oli jo niin kehittynyt, että harjoittelu ei tarjonnut siihen enää kovin paljoa lisää. Lisäksi viiden viikon palkattomuus oli vaikuttanut asenteisiin merkittävästi.

5.3 Maisteriharjoittelun ohjaus

Opetusharjoittelun ohjaus on keskeisessä osassa siinä, millaisia kokemuksia opiskelijat harjoittelustaan saavat. Opiskelijat usein arvostavat ohjausta ja pitävät ammattitaitoisilta opettajilta saamiaan neuvoja tärkeinä. Jotta ohjaus tukisi parhaiten opiskelijoiden opettajuuden rakentumista, sen tulisi olla ammattitaitoista, hyvin organisoitua, tavoitteellista, menetelmiltään monipuolista ja dialogin tulisi olla aitoa sekä tasavertaista. Ohjauskeskusteluiden tulisi olla avoimia sekä turvallisia kaikkien osapuolten ajatuksille ja kokemuksille. Ohjauksen olisi tärkeää mukautua myös opiskelijan yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 9-10.)

Maisteriharjoittelussa saadaan ohjausta opetettavan luokan omalta luokanopettajalta eli ohjaavalta opettajalta sekä yliopiston didaktikolta. Ohjaava opettaja seuraa kaikki oppitunnit ja on pääasiallisessa vastuussa luokasta ja sen toiminnasta. Ohjaavan opettajan kuuluu antaa harjoittelijoille rakentavaa palautetta niin pidetyistä oppitunneista kuin auttaa opiskelijoita kehittämään omaa opettajuuttaan. Didaktikko seuraa muutaman oppitunnin ja hänen tehtävänsä on myös antaa palautetta opiskelijoille heidän suoriutumisestaan sekä auttaa oman opettajuuden kehittämisessä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, että opiskelijat yleensä arvostavat enemmän ohjaavan luokanopettajan ohjausta kuin didaktikon ohjausta. Pääasiallisena syynä tähän on didaktikkojen ohjauksen vähäisyys. Lisäksi ohjaussuhde ohjaavaan luokanopettajaan koettiin useammin tasavertaisempaan. (Väisänen, 2003, s. 140-142; Laine, 2004, s. 167.)

Eritellessään ohjauskokemuksiaan haastateltavat antoivat merkityksiä sille, miten he olivat kokeneet ohjauksen tukeneen opettajuutensa rakentumista. Puheenvuoroista ilmeni niin hyviä kuin huonoja kokemuksia ohjauksen onnistumisesta ja ne mukailevat aieman tutkimuksen määritelmiä laadukkaasta ja rakentavasta opetusharjoittelun ohjauksesta. Taulukkoon 4 olen tiivistänyt opettajien kokemukset siitä, minkälainen maisteriharjoittelun ohjaus tuki tai ei tukenut oman opettajuuden kehittymistä.

Taulukko 4. Opettajien käsityksiä opettajuuden rakentumiseen vaikuttavista ohjauksen elementeistä

Tukee: Vastavuoroisuus ja tasa-arvoisuus Kannustaminen Luottamuksen antaminen Turvallisuuden tunteen luominen Ohjeistaminen	Ei tue: Vastakkainasettelu Puutteellisuus Epäjohdonmukaisuus Irrallisuus Satunnaisuus
---	---

Opettajat pääosin arvostivat saamaansa ohjausta etenkin ohjaavilta luokanopettajilta. Ohjaus koettiin pätevänä sekä käytännönläheisenä ja opettajien tarjoamaa ohjeistusta arvostettiin. Opettajat korostivat ohjaajien ohjauksen olevan laadukasta, koska heillä on monen vuoden työkokemus alalta. Väisäsen ja Atjosen (2005) mukaan ohjaajien tarjoamat mallit vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin hyvästä opetuksesta ja tarjotut mallit voivat tulla osaksi valmistuneiden opettajien työtä pitkäksikin aikaa (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 15). Tutkimukseni tulokset osoittavat samaa. Opettajat olivat kokeneet ohjaavan luokanopettajan tarjonneen paljon hyviä ja tarpeellisia malleja opettajan työhön ja he hyödyntävät tänäkin päivänä opetustyössään ohjaavalta opettajalta saatuja neuvoja.

”Ohjaavan open ohjaus oli tosi hyödyllistä. Kyllä siis edelleenkin jotain sen lentäviä lauseita saattaa pyörähtää mielessä, kun pitää omia tunteja. Joo et kyl se on muovannut sitä omaa opettajaidentiteettiä kyl parempaan suuntaan. Se oli siis tosi kokenut ja pätevä ja kaikin puolin ansioitunut se meidän ohjaaja et siltä kyl mielellään otti ohjeita vastaan.” (Joonas)

Opiskelijat usein kokevat opetusharjoittelunsa sitä merkityksellisemmäksi, mitä enemmän ohjaus palvelee heidän henkilökohtaisia tavoitteitaan. Tasavertaisen ohjaussuhteen myötä opiskelijoidenkin on helpompi olla rakentamassa ja kehittämässä omaa harjoitteluansa ennemmin kuin vain suorittamassa opetustyötään. (Koskela & Kärnä, 2013, s. 23.) Haastattelemani opettajat painottivat merkittävimpänä opettajuuden rakentumista tukevana ohjauksen elementtinä nimenomaan vastavuoroista ja tasa-arvoista ohjaussuhdetta ohjaajan ja opiskelijan välillä. Ohjaajien kanssa käytiin avoimia keskusteluja, joissa ohjaajat eivät pyrkineet näyttäytymään auktoriteetteina. Ohjaaja oli luottanut opiskelijoiden taitoihin ja antanut paljon vastuuta. Kannustaminen koettiin myös tärkeäksi asiaksi oman itseluottamuksen vahvistumisessa. Ohjaus koettiin vastavuoroisena, koska ohjaava opettaja korosti harjoittelua tilanteena, jossa hän myös itse pystyy oppia uusia asioita harjoittelijoiden opetuksesta. Mikko, jolla ei ollut vielä harjoitteluiden ulkopuolista työkokemusta, korosti ohjaavan opettajan merkitystä kannustavana ja turvallisena tukena oman opettajuuden rakentumisessa.

”Hän oli hirveen kannustava, jonka mä koin ohjaamiseksi myös. Toivoi kovasti, että nimenomaan otetaan itse vastuuta ja reflektoidaan itse sitä tekemäämme eikä niin, että hän nyt kertoo, menikö oikein vai väärin. Että oli sen olonen niiku turva mutta ei liian päälleikävä ohjauksessaan mitenkään.” (Mikko)

Osalla opettajista oli myös vastakkaisia kokemuksia ohjauksesta. Ohjaussuhde saattoi muotoutua vastakkainasetteluksi, jossa ohjaaja asettuu auktoriteetin rooliin ja täten mallintaa opetustaan tietoisesti opiskelijoille. Ohjauspuheessaan ohjaaja antoi palautetta opiskelijoiden opetuksesta vertaamalla omaan tapaansa opettaa. Ohjausta ei näin koettu omaa opettajuutta kehittävänä vaan lannistavana. Opiskelijat ovat usein hyvin herkkiä ohjaavan opettajan reaktioihin ja palautteeseen. Etenkin kielteisten ohjauskokemusten on nähty vaikuttavan merkittävästi opiskelijoiden itsetuntoon ja käsitykseen omasta pysyvyydestä. (Laine, 2004, s. 167-168.) Opettajien mielestä ohjauksen ei tulisi perustua vastakkainasetteluun, koska kaikki opiskelijat eivät ole samalla tasolla oman opettajuutensa kehittymisessä. Joillekin tällainen ohjaussuhde saattaisi viedä uskon omiin kykyihinsä ja pilata harjoittelukokemuksen. Tässä tutkimuksessa opettajilla, jotka olivat mielestään kokeneet huonompaa ohjausta, oli jo paljon työkokemusta ja vahva käsitys

omasta opettajuudesta. Näin ollen vastakkainasettelut ja ristiriidat ohjaavan opettajan kanssa saivatkin päinvastaisen vaikutuksen.

”Sanoi joku muu mitä tahansa tai oli niiku mitä mieltä tahansa niin minä tiedän, että minä teen näin. Et myöskin ne semmoset ristiriitatilanteet tai semmoset vähä vastakkainasettelut ne myöskin vahvisti sitte taas sitä omaa, omaa ajattelua siitä että niille jutuille mulla löytyy nimenomaan sitten joku peruste et miks mä valitsen jotain tiettyä, miks mä valitsen käyttää tai olla käyttämättä jotain tiettyjä sanoja tai tehdä jotain tiettyä ratkasua niin niille jutuille mulla nimenomaan löytyy vahvat perusteet.” (Katri)

Toisekseen opettajat kokivat ylimalkaisen ja epäjohdonmukaisen ohjauksen olevan puutteellista. Jos ohjaajan kanssa ei käyty harjoittelulle asetettujen tavoitteiden ja opiskelijoiden omien tavoitteiden lähtökohtia läpi, ohjaus tuntui usein jäävän ylimalkaiselle tasolle. Kuten Koskelan ja Kärnän (2013) sekä Jyrhämän (2002) tutkimuksissakin ilmeni, rakentavan palautteen puute koetaan epäammattimaiseksi (Koskela & Kärnä, 2013, s. 22; Jyrhämä, 2002, s. 164). Mari oli kokenut harjoittelunsa ohjauksen epäselvänä, koska ei ollut tiennyt mitä ohjaaja häneltä odotti. Näin ollen kokemukset ohjauksesta olivat melko negatiiviset.

”Et se ohjaaja vaan välillä kommentoi et ihan hyvä tunti tai et hyvin menee. – – Hän ei oikee koskaan kertonut et mitä hän hakee meistä. Musta tuntuu et se ohjaus oli puutteellista siinä maisteriharjoittelussa. – – Et seki oli vähän et ei me oikeen tiedetty, me vaan tehtiin niiku me haluttiin ja kyl se enimmäkseen kelpas mut välil sit tuli näitä ihmetteleviä kommentteja häneltä.” (Mari)

Didaktikkojen ohjaus on osoittautunut aiemmissa tutkimuksissa vähemmän merkityksellisemmäksi kuin ohjaavien opettajien. Syyt tähän ovat olleet ohjauksen vähyydessä ja satunnaisuudessa. (Väisänen, 2003, s. 140-142.; Laine, 2004, s. 167.) Haastattelemani opettajat asettivat samanlaisia merkityksiä didaktikon ohjaukselle. Ohjaavan luokanopettajan ohjaus koettiin pääosin rakentavana ja riittävänä kun taas didaktikon ohjauksesta nostettiin esille sen irrallisuus sekä satunnaisuus. Didaktikon ohjaukselle ei annettu suurta merkitystä, koska opettajat kokivat sen olleen niin vähäistä. Koska ohjausta oli paljon vähemmän, opettajien oli myös ajoittain vaikeuksia palauttaa mieleen kokemuksiaan didaktikon ohjauksesta. Didaktikon ohjauksen korostettiin tuovan esille enemmän teoreettisia lähtökohtia, kun taas ohjaavan opettaja korosti ennen kaikkea käytäntöä.

Opettajat näkivät didaktikkojen ohjauksessa paljon kehitettävää maisteriharjoittelun osalta. Ohjauksesta haluttaisiin yhteneväisempää ohjaavan opettajan ohjauksen kanssa. Sitä tulisi olla myös enemmän, jotta se palvelisi opiskelijoita paremmin. Toisaalta osa haastateltavista koki, että didaktikkojen ohjausmäärän vähäisyys on hyvä asia,

koska harjoittelussa ollaan nimenomaan harjoittelemassa käytännön opetustyötä. Didaktikkojen ohjaukselle ei annettu tässä suhteessa merkitysarvoa. Lisäksi didaktikkojen vierailut lisäsivät opiskelijoiden työmäärää. Didaktikoille tuli tehdä tarkat tuntisuunnitelmat seurattavista tunneista ja lukea tieteellisiä artikkeleita ennen tapaamisia. Näitä asioita opiskelijat eivät juuri kokeneet kaipaavansa maisteriharjoitteluun.

”Kun hän (didaktikko) ei ollut siellä paikalla niin aika ohkaseks jäi sit ne hänen sanansa et enemmän sitä itse luokanopettajaa siellä, hänen sanojansa muistelen kuin ohjaavan didaktikon, et en kokenut hänestä juuri mitään hyötyä. – – Et en mä tiedä, jos seurataan tunti siellä ja tunti täällä et onks hänellä ees mahdollisuutta ohjatakkaan mitenkää sillee kovinkaan tuotteliaasti. Koska hän ei ole paikalla niin silloin hän ei hirveästi mielestäni pysty.” (Mikko)

Maisteriharjoittelun ohjaukselle annettiin paljon merkitysarvoa. Kaikki näkivät maisteriharjoittelun tärkeäksi osaksi koulutusta, koska ohjauksella nähtiin olevan rakentava vaikutus omaan opettajuuteen. Ohjaavien luokanopettajien käytännön työkokemusta arvostettiin ja ohjaus otettiin usein omaa opettajuutta kehittävänä palautteena vastaan. Ohjaavan opettajan ohjaus nousi monesti esille, kun opettajat erittelivät harjoittelunsa parhaita puolia. Harjoittelun koettiin olleen ohjauksen myötä hyvin käytännönläheinen. Didaktikko oli ohjauksessaan korostanut teoriaa mutta teorian merkitys oli jäänyt paljon pienemmäksi ohjauksen vähäisyyden vuoksi. Opettajat ilmensivät, miten oli usein heistä itseltään kiinni, kuinka syvälle käytännön ja teorian vuoropuhelun halusi harjoittelussaan viedä. Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin käytännön ja teorian yhdistämisen onnistumista maisteriharjoittelussa.

5.4 Käytännön yhdistäminen teoriaan

Opetusharjoitteluissa teorian tulisi olla aktiivisesti mukana opetustyön ohessa. Sen on katsottu olevan tärkeä paikka, jossa opiskelija viimeistään pystyisi ymmärtämään käytäntöä myös teorian näkökulmasta. Ohjauksen tehtävänä on ohjata opiskelijaa miettimään perusteita työlleen ja tukea prosessin rakentumisessa. (Luukkainen, 2004, s. 216.) Maisteriharjoittelun yksi tavoitteista on oman opettajuuden rakentaminen käytännön ja teorian näkökulmasta. Kuten aikaisemmin todettiin, haastateltavat kokivat tavoitteen pääosin toteutuneen etenkin yliopiston puolelta. Silti harjoittelun teoreettinen osuus jäi melko ohueksi, koska didaktikon ohjausta oli harjoittelun aikana sangen vähän. Opettajat silti kokivat, että kyky yhdistää teoriaa käytäntöön on tärkeä osa opettajuutta.

Käyttöteoria on yksi merkittävin opetusharjoitteluita ohjaava teoria. Käyttöteorian kehittyminen ja oman opettajuuden rakentuminen on asioita, joita harjoittelulla pyritään edistämään. (Komulainen, 2010, s. 212.) Tätä voidaan toteuttaa ohjauksessa myös artikkelitai reflektiotyön kautta. Opettajat mainitsivat didaktikolle laadittavan harjoitteluraportin olleen oleellinen osa, jossa teoria pääsi yhdistymään käytännön työn kanssa. Raportin tarkoituksena oli reflektoida omaa opettajuuttaan ja miten se oli kehittynyt harjoittelun aikana. Raportissa tuli myös reflektoida ajatuksia suhteessa harjoittelun kirjallisuuteen kuuluneihin tutkimusartikkeleihin. Raportti palautettiin didaktikolle ja sen palauttaminen oli ehto maisteriharjoittelun suorittamiselle. Raportille ei annettu silti paljoa merkitysarvoa haastateltavien kokemuksissa. Vaikka kukaan ei väittänyt sen olleen turha, raportti koettiin enemmän tehtävänä, joka tuli suorittaa harjoittelun läpäisemiseksi. Sanna kuvaili raportin merkitystä verraten sen suhdetta omaan aikaisempaan opetuskokemukseen. Koska Sannalla oli paljon työkokemusta takana, hän ei kokenut raportin tukeneen oman opettajuuden kehittymistä.

"No ehkä jos ois ollu tosi alussa opettajan työssä ja ei ois hirveest tehny sitä nii se ois varmasti voinu tukea ku niit piti miettiä viel siin lopussa. Mut tossa vaiheessa nii mä en koe et se mua tuki enää ihan hirveesti et lähinnä se oli semmonen kirjallinen tehtävä mikä piti vaan tehdä." (Sanna)

Puustisen ym. (2018) tutkimuksessa selitettiin käyttöteorian olevan laaja ja epäselkeä käsite monelle opiskelijalle. Tämän vuoksi sen merkitys voi jäädä heikoksi esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana. (Puustinen ym., 2018, s. 178.) Tämän tutkimuksen informantit kokivat käyttöteoriaansa olevan jo melko vahva. Kysyttäessä he tunnistivat käsitteen ja pystyivät joskus jopa melko yksityiskohtaisesti erittelemään omaa käyttöteoriaansa. Opettajat perustelivat sitä pitkällä työkokemuksellaan sekä sillä, miten yliopisto opettaa alusta asti refleктоimaan omaa työtään.

"No ehkä se oli sellanen niiku ku sitä on arvioinut ja analysoinut ja tehnyt ja moneen kertaan pohtinut. Mäki oon yheksän vuotta yliopistossa sitä niiku kirjottanut nii sit se on jo semmonen oma pieni turvasatama mihin voi sitte mennä miettimään et miten jonku tilanteen voi ratkaista jos on vähän epävarma vaikka omasta osaamisesta tai muuta." (Joonas)

On huomattu, että opiskelijoiden on usein ensin hallittava käytännön luokkahuonetyöskentely ennen kuin he pystyvät tarkoituksenmukaisesti ymmärtämään ja refleктоimaan käytäntöä ja teoriaa yhdessä. Työkokemus ja sen tuoma varmuus omasta työstä edesauttavat siis yhdistämistyötä harjoitteluiden aikana. (Komulainen ym., 2009, s. 201-202.) Huomionarvoisesti Mikko ei kokenut käyttöteorialla olevan merkitystä osana opettajan

työtä ja hän suhtautui käsitteeseen melko kriittisesti. Mikko oli haastateltavista ainoa, jolla ei ollut opettajakokemusta muualta kuin harjoitteluista.

”Varmaanhan sitä yritettiin hyödyntää mutta vaikee siitä mitään nyhjästä ku en ole nähnyt sitä. – – Otanhan mä ohjeita vastaan ja ohjausta et varmasti se vaikuttaa siihen miten mä toimin mut käyttöteoria ehkä sanana on vähän sanahelinää siellä harjoitteluympäristössä.” (Mikko)

Opettajien mukaan käytännön ja teorian yhdistäminen oli paljon heistä itsestään kiinni. Koska ohjaajien kanssa käydyt keskustelut olivat pääosin keskittyneet käytäntöön ja didaktikon ohjausta oli ollut vähäisesti, oman reflektiotyön merkitystä korostettiin. Opettajat silti ilmensivät sitä, miten he uskoivat teorian olevan koko ajan tiedostamattomasti läsnä. Heillä oli kyky miettiä työtänsä suhteessa teoriaan ja halua soveltaa teoriaa käytännössä. Teorian uskottiin olevan aina tekojensa taustalla, vaikka sen mieleen palauttamiseen ei aina ollut aikaa. Käytännön ja teorian todettiin yhdistyvän useasti myös työelämässä, vaikka aikaa teorian säännölliseen läpikäyntiin ei ollut kenelläkään.

”Joo kyl mun mielestä niiku toteutu että et siin mieles toi teoria. Moni sanoo varmasti et niiku eihän se teoria, se on niin kaukana, mut mä oon siin mieles eri mieltä et emmäkään välttämättä aktiivisesti, kun mä opetan tai teen harjotteluu nii emmä varmaan aktiivisesti ajattele mitään teoriaa mut mä uskon et se on siel aina niiku meiän takaraivos kun me niiku opetetaan et kyl mä siinä mielessä allekirjotan tämän yhdistymisen.” (Viivi)

Maisteriharjoittelun voi suorittaa joko normaali- tai kenttäkoulussa. Maisteriharjoittelun suorittaminen kenttäkoulussa oli merkittävä syy sille, miksi maisteriharjoittelua arvostettiin ja pidettiin tärkeänä opintojaksona. Kenttäkouluharjoittelun uskottiin tuovan esille todellisen työelämän ja sen haasteet. Normaalikoulun ei uskottu vastaavan yhtä hyvin todellista työelämää esimerkiksi resurssien runsauden vuoksi. Osalla haastateltavista aihe herätti myös tunteita ja heillä oli vahva mielipide normaalikoulun eroavaisuudesta verrattuna kenttäkouluun arkeen. Jokainen haastateltava oli suorittanut aikaisempia harjoituksia normaalikoulussa ja he usein puheissaan vertasivat kouluja harjoittelupaikkoina.

” – – jos aikoo kentälle töihin nii mun mielest siin maisteriharjoittelussa viimeistään opiskelijat pitäis laittaa kentälle. Koska ne ongelmat mitä kenttäkouluissa on ihan vaikka, olen tästä väitellyt jo monen yliopistohenkilökunnan edustajan kanssa ja ei ehkä nähdä ihan niin selvästi, mut et ei se (normaalikoulu) anna realistista kuvaa täysin mun mielestä vaikka onkin normaali lähikoulu ja normaalin lähikoulun haasteet nii kuitenkin ne haasteet ei oo ihan samal tasolla, kuin ne on jossain kenttäkoulussa.” (Sanna)

Katri oli suorittanut maisteriharjoittelunsa normaalikoulussa, joten pystyin tarkastella, eroaako hänen näkemyksensä maisteriharjoittelusta verrattuna muihin. Eroavaisuuksia

ilmeni lähinnä ohjauksen laadussa. Laineen (2004) tutkimuksessa opiskelija oli kokenut, että normaalikouluissa harjoittelun suorittaminen oli sidotumpaa ja ohjaajasta riippuvaisempaa kuin kenttäkoulussa. (Laine, 2004, s. 170-171.) Katrin havainnot ohjauksesta normaalikoulussa olivat samantyyliä, hän olisi toivonut enemmän vapautta ja vastuuta toteuttaa opetustyötä harjoittelun aikana. Kysyttäessä kehityskohtia maisteriharjoitteluun, Katri totesi, että ohjauksen suhteen tulisi ottaa askel taaksepäin ja antaa opiskelijoille enemmän vastuuta maisteriharjoittelussa. Katri oli kokenut, että ohjaava luokanopettaja oli sotkeutunut liikaa heidän opetustyöhönsä esimerkiksi keskeyttämällä heitä kesken oppituntien opetuksen.

"No tän mun kokemuksen perusteella nii oikeesti askel taaksepäin. Että se oli semmonen mikä tuntu ihan tosi ikävältä ne hetket (opetuksessa) – – me oltiin siellä (luokkahuoneessa) ne jotka kertoo mist on kyse jossakin asiassa ja hän (ohjaava opettaja) niiku hyppää väliin tai kertoo jonkun muun asian. Ne on sellasii juttui missä erityisesti sitä mattoa vedetään sielt jalkojen alta. – – Että ne kaikki keskustelut voitais käydä sitte niissä ohjaustapaamisissa koska mikään ei jotenki niiku muuta sitä dynamiikkaa, ku et se (ohjaava opettaja) leikkaa väliin." (Katri)

Tässä tutkimuksessa suurin osa opettajista koki teorian olevan osa käytännön työtään. Haastateltavat myönsivät, että nykyisessä työssä ei ole aikaa jatkuvasti reflektoida omaa tekemistä tai perehtyä ajankohtaiseen tutkimukseen, mutta koulutuksessa opittu teoreettinen osaaminen kulkee silti mukana ja ohjaa omaa työtä. Koulutusta kiitettiin eniten pedagogisen ajattelutaidon kehittymisestä. Osa haastateltavista nosti esille myös käytännön ja teorian yhdistämisen haasteellisuuden niin opetusharjoittelussa kuin koko koulutuksessa. Vaikka yhteys tunnustetaan ei yhdistämistyötä nähdä yksinkertaisena prosessina.

" – – jos sä oot jos viis vuotta opiskellut sitä teoriaa ja se on jo linkittynyt sinne toimintaan, niin sit on tosi vaikee erotella et mikä tässä on nyt sitä teoriaa ja mikä käytäntöä tai tiedäks sä sillee, et se on ehkä must se haaste koko opetyössä. Ei pelkästään täs maisteriharjoittelussa vaan myös sillee et miten, ku ei voi olla pelkkää teoriaa eikä sit pelkkää käytäntöäkään. Et se on aika iso haaste ja mä en oikee tiedä miten sitä vois kehittää ja varmaan sitä ois jo kehitetty, jos se ois niin helppoo." (Sanna)

Puustisen (2018) mukaan moni opiskelija suhtautuu kasvatustieteelliseen teoriaan negatiivisesti ja he arvostavat enemmän käytännönläheistä tietoa opettajan työssä (Puustinen, 2018, s. 63). Tässä tutkimuksessa teoriaan suhtauduttiin kuitenkin melko myönteisesti vaikka käytännönläheinen tieto ja taito koettiin tärkeämmäksi. Harjoittelut nähtiin ensisijaisesti opetustyön harjoittelun paikkoina ja niistä haluttiin saada konkreettisia neuvoja työelämään.

5.5 Kokoava tarkastelu

Haastatellut opettajat arvostivat maisteriharjoittelua osana koulutustaan. Maisteriharjoittelun ollessa viimeisimpiä opintoja ennen valmistumista, nähtiin se merkittävänä loppukaneettina opinnoille. Opettajat usein vertasivat maisteriharjoittelua edellisiin harjoitteluihin, joihin verrattuna maisteriharjoittelu osoittautui paremmaksi kokemukseksi. Merkittävimpänä syynä oli maisteriharjoittelun järjestäminen kenttäkouluissa. Kenttäkouluharjoittelun uskottiin valmistavan melko hyvin todelliseen työelämään.

Opettajat kokivat maisteriharjoittelun tavoitteiden suurimmalta osin toteutuneen. Käytännönläheisemmät tavoitteet koettiin useammin onnistuneiksi kuin laajempia kokonaisuuksia käsittäneet tavoitteet. Laajempia tavoitteita kritisoitiin niiden epäselvyydestä ja että harjoittelun kesto oli liian lyhyt niiden toteutumiseksi. Tavoitteita voisi opettajien mielestä olla vähemmän, koska pääosin harjoittelussa keskityttiin opetustyön järjestämiseen. Moni sanoi, että ei ollut edes koskaan lukenut tavoitteita läpi ennen haastatteluhetkeä. Tämä osaltaan kertoo tavoitteiden merkityksistä, jos edes opiskelijat eivät koe merkitykselliseksi käydä niitä läpi harjoittelun aikana. Opetusharjoittelut saatetaan näin mieltää edelleen hyvin käytännönläheisiksi ja joissa pääpaino on nimenomaan opetustyön harjoittelussa.

Haastateltavien omia tavoitteenasetteluja tarkastellessa ilmeni, miten maisteriharjoittelulla haluttiin valmistautua työelämään ja vahvistaa omaa käsitystään opettajana pärjäämisessä. Toisaalta opettajat, joilla oli jo paljon työkokemusta, ilmensivät harjoittelun olleen kiva kokemus, mutta se ei itsessään enää merkittävästi muuttanut käsitystä omasta opettajuudesta. Monen opettajan mielestä maisteriharjoittelun tulisi paremmin palvella yksilöä esimerkiksi työkokemuksen perusteella.

Mun on kauheen vaikee suhtautua koko tähä maisteriharkkaan koska meil on niin erilaisia niiku lähtökohtia siihen. Et mun lähtökohdat, ku mä olin tehny maisteriharkan nii mä olin ennen sitä ollu jo melkee seitsemän vuotta niiku alalla. – – Et mun mielestä mul on ollu jo niiku se kokonaistyö tosi hyvin jo hallussa et tavallaan mulle toi (maisteriharjoittelu) oli semmosta chillailua – – kyl se vähä tuntu siltä et mä oon nyt vaan töissä ilman palkkaa et siin mieles ois hyvä miettii tavallaan, että voiko jonkin näkösel työkokemuksel korvata sitä harjoittelua.” (Viivi)

Opettajat arvostivat eniten käytännönläheistä ja opettajan työkokemukseen pohjautuvaa ohjausta. Käytännön vinkit työelämään ja työelämässä jaksamiseen ilmenivät tärkeimmiksi neuvoiksi mitä haastateltavat ohjaajiltaan olivat odottaneet. Didaktikon ohjausrooliin suhtauduttiin ristiriitaisesti. Opettajat näkivät ohjauksessa olevan paljon kehitettävää,

minkä myötä didaktikon roolia voitaisiin parantaa tulevaisuudessa. Toisaalta didaktikon ohjaukselle ei annettu paljoa merkitysarvoa ja hänen olemisensa osana maisteriharjoittelua nähtiin joskus jopa melko mitättömänä. Teoreettisempaa ohjausta ei arvostettu yhtä paljon kuin käytäntöön perustuvaa.

Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että opettajat suhtautuvat teoriaan osana omaa työtään melko myönteisesti. Silti tutkimusperustaisen opettajan ideaali ei haastateltavilla näytä toteutuvan. He kyllä tunnistavat työnsä teoreettisen puolen, mutta toteavat, että aktiiviseen oman työnsä tutkimiseen tai uuden teoreettisen tiedon lukemiseen ei ole aikaa. Teorian nähdään kehittyvän ”takaraivossa” koulutuksen ja lisääntyvän työkokemuksen myötä ja sieltä käsin ohjaa opettajien tekemiä valintoja. Maisteriharjoittelulle ei annettu kovin suurta merkityksenantoa käytännön ja teorian yhdistäjänä. Yhdistämisen nähtiin olevan lähinnä kiinni itsestään ja omasta reflektiivisestä ajattelutyöstä.

6 Luotettavuus

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia maisteriharjoittelustaan. Olin erityisesti kiinnostunut luokanopettajien kokemuksista maisteriharjoittelun tavoitteista, ohjauksesta ja miten he kokivat käytännön ja teorian yhdistyneen harjoittelun aikana. Pääasiallinen ennakko-oletukseni aineistoon oli suhteellisen positiiviset kokemukset itse harjoittelusta ja ohjauksesta mutta kyseenalainen suhtautuminen käytännön ja teorian yhdistymiseen. Omat ennakko-oletukseni ovat ohjanneet varmasti jollain tasolla tulkintaani ennen ja jälkeen haastatteluiden mutta tulokset pääsivät myös osittain yllättämään minut. Esimerkiksi suhtautuminen käytännön ja teorian yhdistymisestä olivatkin aineistossa erilaisia, mitä olin odottanut niiden olevan.

Opetusharjoittelut ovat olleet kiinteä osa opettajankoulutusta mutta harjoitteluiden toteuttamistavat, tavoitteet ja resurssit ovat muuttuneet eri aikoina. Tällöin voidaan olettaa, että eri aikaan valmistuneilta luokanopettajilta voidaan saada erilaisia kokemuksia liittyen harjoitteluun. Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa tutkimustuloksia suurimmaksi osaksi 2000- sekä 2010-luvulta. Tämän vuoksi on hyvä tiedostaa, että opetusharjoitteluissa tapahtuneiden rakenteellisten muutosten vuoksi vanhempien tutkimusten tulosten rinnastettavuus omiin tutkimustuloksiini ei välttämättä ole niin yksiselitteistä. 2000-luvun alun tutkimustulokset ovat syntyneet erilaisten harjoittelun lähtökohtien pohjalta esimerkiksi opetusharjoitteluiden tavoitteiden ja resurssien suhteen. Toisaalta koen mielenkiintoiseksi sen, että vaikka tutkimukseni opettajien ja joidenkin aiempien tutkimuksien haastateltavien päättöharjoitteluilla saattaa olla yli 10 vuotta väliä, on tuloksissa silti löydettävissä samanlaisia kokemuksia. Tämä saattaa osoittaa esimerkiksi sitä, että harjoitteluissa on silti säilynyt useita samankaltaisuuksia toteuttamistavoissa vuosien varrella, vaikka tavoitteita ja resursseja on muutettu.

Suoritin itse maisteriharjoittelun graduni tekoprosessin aikana, joten pystyin osassa haastattelutilanteissa samaistumaan joihinkin haastateltavien kokemuksiin. Näin ollen on mahdollista, että oma kokemuspohjani on vaikuttanut tekemiini tulkintoihin haastateltavien merkityksenannoista. Jos en olisi suorittanut maisteriharjoittelua graduprosessin aikana, saattaisi se vaikuttaa tekemiini tulkintoihin.

Keräsin aineistoni haastatteluilla. En ollut ennen tehnyt haastattelututkimusta, joten ennen varsinaisia haastatteluja suoritin yhden koehaastattelun opettajalla, joka oli suorittanut maisteriharjoittelunsa aikaisemmilla tutkintovaatimuksilla ja toiminut jo useamman vuoden luokanopettajana. Koehaastateltavaltani oli kulunut maisteriharjoittelusta pitempi

aika kuin tutkimukseni informanteilta. Silti hän muisti hyvinkin elävästi muistojaan harjoittelusta ja pystyi erittelemään kokemuksiaan yksityiskohtaisesti. Tämä vahvisti uskoani siihen, että maisteriharjoittelu on mieleenpainuva kokemus koulutuksen aikana ja siksi luultavasti haastateltavanikin muistaisivat kokemuksena melko hyvin. Opettajat palauttivat maisteriharjoittelukokemuksensa mieleensä melko hyvin. He pystyivät myös erittelemään joskus hyvin yksityiskohtaisesti mieleenpainuneita tilanteita. Ainoa asia, josta informanteilla oli heikommat muistot, oli didaktikon ohjaus. Tämä voi johtua esimerkiksi ohjauksen vähyydestä tai että sitä ei koettu kovin merkittävänä.

Koehaastattelusta saamieni kokemuksien kautta pystyin vielä tarkentamaan varsinaisia haastattelukysymyksiäni ja lisäksi harjoittelemaan omaa toimintaani haastattelijana. Ajoittain minulla oli haastattelijana vaikeuksia esittää tarpeeksi selkeitä kysymyksiä haastateltaville ja jälkikäteen mietittäessä, olisin voinut vielä selkeyttää tai tarkentaa joitain kysymyksiä. Olisin myös voinut pyytää ohjaajani tarkistamaan haastattelukysymykseni vielä kertaalleen ennen varsinaisten haastatteluiden aloittamista. Haastatteluiden haasteiden taustalla näen olleen niin kokemattomuuteni haastattelijana kuin ajanpuutteen. Toisaalta haastatteluissani oli myös hyviä piirteitä, kuten haastattelujen rento ja turvallinen ilmapiiri, helppo vuorovaikutus ja haastatteluiden sujuvuus.

Valitsin haastateltaviksi Helsingin yliopistosta valmistuneita luokanopettajia, jotka olivat haastatteluhetkellä myös työelämässä luokanopettajina. Haastateltavat ovat suorittaneet maisteriharjoittelunsa lukuvuosina 2017-2018 tai 2018-2019. Näinä lukuvuosina harjoittelu järjestettiin vuosien 2016-2020 tutkintovaatimusten mukaisesti. Lisäksi Helsingin yliopistossa oli vuonna 2017 tapahtunut Iso Pyörä -projekti, joka uudisti kaikki yliopiston tutkimukset 1.8.2017 alkaen. Kasvatustieteiden kandiohjelma muuttui syksyllä 2017 kun taas maisteriohjelma vasta syksyllä 2018. Tutkintovaatimusten lukuisten eri muutosten vuoksi oikeiden maisteriharjoitteluiden tutkintovaatimusten etsiminen ja varmistaminen oli haastavaa, koska vanhentunutta tietoa oli jo poistettu yliopiston internet-sivuilta. Otin yhteyttä asiasta myös yliopiston henkilökuntaan varmistaakseni asian ennen haastatteluiden alkua mutta en saanut varmaa vastausta. Päädyin lopulta aloittamaan haastattelut vuosien 2012-2016 maisteriharjoittelun tavoitteilla, koska sain yliopiston henkilökunnalta tietoa, että yleensä maisteriharjoittelun tutkintovaatimusten vaihdoksessa on ollut yhden tai kahden vuoden siirtymäaika.

Ensimmäisten neljän haastatteluni jälkeen sain viimein varman tiedon, jolloin selvisi, että maisteriharjoittelu toteutuikin jo uusien 2016-2020 tutkintovaatimusten mukaan. Huomat-

tuani virheeni, vaihdoin loppuihin haastatteluihin oikeat vuosien 2016-2020 maisteriharjoittelun tutkintovaatimukset. Asia vaikuttaa tutkimukseni luotettavuuteen siten, että haastattelutilanteessa esittämäni kysymykset harjoittelun tavoitteista ohjaavat haastattelvien ajattelua. Siten olen johtanut heitä ajattelutyössään harhaan toteamalla, että nämä ovat heidän harjoittelunsa tavoitteet. Näin ollen esimerkiksi jotain olennaista maisteriharjoittelun reflektiosta on voinut jäädä vastauksista pois.

2012-2016 tutkintovaatimuksissa osaamistavoitteita on viisi, 2016-2020 tutkintovaatimuksissa niitä on kuusi. Niistä neljä on hyvin samanlaisia ja kaksi on erilaisia. Samanlaisissa tavoitteissa opiskelijan halutaan ymmärtävän luokanopettajan työn monimuotoisuutta ja yhteiskunnallista merkitystä, koulun merkitystä laajempänä kokonaisuutena ja kehittää omaa opettajuutta teorian sekä käytännön avulla. Uudemmissa tavoitteissa mainitaan opiskelijan kyvyn suunnitella, toteuttaa ja arvioida kokonaisten koulupäivien opetustyötä ja luokan toimintaa. Tavoite käsittää mielestäni kaikkien harjoitteluiden ydintehävän, vaikka sitä ei ole mainittu vanhemmissa tavoitteissa. Lisäksi toinen uusi tavoite on tunnistaa erilaisia oppijoita ja erilaiset tuen muodot. Tämän voisi nähdä olevan tie-teellisempi ja yksityiskohtaisempi versio vanhasta tavoitteesta tutustua lapsiin yksilöinä sekä yhteisön jäsenenä. Voidaan todeta, että vuosien 2016-2020 tavoitteita on hieman laajennettu edellisiin verrattuna. Lisäksi ne ovat muuttuneet sävyltään velvoittavammaksi. 2016-2020 tavoitteissa opiskelijan halutaan ”ymmärtävän” monta asiaa, kun taas vanhemmissa tavoitteissa painotetaan myös ”tutustumista” tai ”tarkastelua”.

Koska tavoitteet ovat osittain erilaisia, ei opettajien ollut mahdollista pohtia vastauksissaan samoja аспектеja. Esimerkiksi vuosien 2012-2016 tavoitteissa ei ollenkaan ollut mainintaa kehittämisestä yhteisopettajuudessa tai eriyttämisessä. Näin ollen en ole saanut kaikilta informanteiltani merkityksenantoja samoihin teemoihin ja niihin pohjautuva aineiston analyysini perustuu vain osan haastateltavien kokemuksiin. Toisaalta moni haastateltavista silti toi kyseiset elementit esiin kokemuksissaan, vaikka niitä ei suoraanaisesti kysytty tavoitteita käsitellessä. Se osoittaa, että samat asiat ovat nousseet harjoittelun aikana merkityksellisiksi ja on näin tukenut minua analyysini teossa.

En pidä tätä kuitenkaan liian merkittävänä epäonnistumisena, koska vuosien 2012-2016 ja 2016-2020 maisteriharjoittelun tavoitteet ja sisällöt ovat hyvin samankaltaiset. Esimerkiksi sisällöltään harjoittelut kattavat täysin samat asiat ja tavoitteiden osalta vuoden 2016-2020 tutkintovaatimukset sisältävät muutaman lisäyksen tai muutoksen. Lisäksi haastattelukysymysten osittainen erilaisuus ei ole vaikuttanut mielestäni aineistoni varsinaiseen analysointiin ja tutkimustuloksiin merkittävästi. Uskaltaisin myös olettaa, että

maisteriharjoittelun toteutus ei haastateltavien suoritusvuosina suuresti ehdi muuttumaan edellisvuosista vaikkakin tutkintovaatimusten vaihtuminen osuu juuri tuohon väliin. Huomioitavaa on mielestäni myös se, että haastateltavat eivät huomanneet tavoitteiden olevan väärät, vaikka ne esitettiin heille myös kirjallisena. Se voi johtua esimerkiksi tavoitteiden unohtamisesta, niiden samankaltaisuudesta tai että niitä ei ole käyty aikoinaan läpi.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia opettajankoulutuksensa viimeisestä opetusharjoittelusta. Tavoitteena oli selvittää opettajien merkityksenantoja suhteessa harjoittelun tavoitteisiin, ohjaukseen ja käytännön sekä teorian yhdistymiseen. Vaikka monella haastateltavalla kokemukset olivat melko samankaltaisia, oli jokaisella silti oma tarinansa kerrottavana. Näihin kokemuksiin pohjautuen tavoitteenani oli luoda yleiskatsauksen antava kuva maisteriharjoittelulle annetuista merkityksistä osana opettajankoulutusta. Saamani tulokset ovat pääosin linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa. Opetusharjoittelut koetaan merkityksellisiksi ja näin ne ovat jääneet hyvin opettajien mieleen tavalla tai toisella. Niiden roolia osana koulutusta pidetään ehkä tärkeimpänä, koska niissä opettajan työtodellisuus viimeistään todentuu opiskelijoille tai ainakin he saavat osviittaa, johon peilata työmaailmaa.

Helsingin yliopistossa opetusharjoitteluiden sisällöt ja tavoitteet ovat laajentuneet tutkintovaatimuksissa samalla kun harjoitteluresursseita on pienennetty. Tavoitteiden laajentumisen ja vaatimustason nousun voi nähdä olevan yhteydessä aikaisemmin mainittuun muutokseen eli opettajankoulutus ja opettajuus nähdään perustuvan yhä vahvemmin tutkimusperustaiseen ammattiin. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että osa maisteriharjoittelun tavoitteista oli liian laajoja suhteessa harjoittelun keston. Tavoitteet, joissa koulu haluttiin ymmärrettävän osana paikallisyhteisöä sekä johtamis-, kehittämis- ja yhteistyöfoorumina sekä oppivana organisaationa, koettiin liian epäselvinä ja laajoina tavoitteina verrattuna maisteriharjoittelusta saatuihin kokemuksiin. Nämä tavoitteet koettiin myös muita useammin toteutumattomiksi. Näitä kahta tavoitetta voisi nähdä yhdistävän myös se, että ne sisältävät enemmän teoreettisempia käsitteitä ja isompia hallittavia kokonaisuuksia verrattuna muihin tavoitteisiin.

Harjoitteluissa ilmeni myös sisällöllisesti eroavaisuuksia. Jokainen ohjaaja tuo omat lähtökohdat ohjaukselleen, johon vaikuttavat monet reunaehdot kuten luokan oppilasaines, mediassa käyty ajankohtainen keskustelu tai vaikka täydennyskoulutus. Jokaisen ohjaavan luokanopettajan ohjauksen voi siis tulkita olevan omanlaisensa mutta tämä voi asettaa haasteen harjoitteluiden yhteneväisyydelle. Jos ohjaus ei ole tarpeeksi yhtenäistä, voi se asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan koulutuksessa. Maisteriharjoittelun siirtäminen pääasiallisesti kenttäkouluihin on saattanut kasvattaa sisältöjen ja tavoitteiden

toteutumisen eroavaisuuksia harjoitteluiden sisällä, koska kenttäkoulun opettajien saat-
taa olla vaikeampi integroitua osaksi yliopistoa ja sen olettamia toimintaperiaatteita ta-
voitteiden suhteen (Säntti & Salminen, 2012, s. 26).

Samaan aikaan esimerkiksi myös SOOL asettaa laajoja sisällöllisiä tavoitteita suomalai-
sen opettajakoulutuksen harjoitteluille. Tämä on ymmärrettävää opettajan työn ollessa
erittäin monipuolista ja koulutuksen tulisi tarjota mahdollisimman kattavaa ja laadukasta
opetusta. Laadukkaan koulutuksen tulisi kouluttaa opiskelijoita, jotka ovat valmiita astu-
maan työelämään. Toisaalta missä opiskelija pystyisi paremmin orientoitumaan työelä-
mään kuin harjoittelemalla siellä? Jos opetusharjoitteluiden kehityskulku jatkuu edelleen
resursseista ja harjoitteluiden määrästä leikaten, voidaan kysyä kasvaako jo aikaisem-
missa tutkimuksissakin esiin noussut koulutuksen ja työtodellisuuden välinen kuilu?

Kuilun kaventamiseksi voidaan miettiä myös muita mahdollisuuksia järjestää opetushar-
joitteluita. Laine (2004) tuo keskusteluun esimerkkinä opiskelijan työssäolovuoden. Opis-
kelija siirtyisi opettamaan luokkaa itsenäisesti esimerkiksi muutaman päivän viikossa.
Tänä aikana luokan varsinainen luokanopettaja vapautuisi kehittämään omaa ammatil-
lista osaamista esimerkiksi täydennyskouluttautumalla. Opiskelija ja opettaja toimisivat
jatkuvassa yhteistyössä, vaikka he eivät olisi samaan aikaan paikalla. Tällöin varmistuisi,
että opiskelijalle olisi tarjolla tarittavaa tukea ja ohjausta ammatillisen kehityksen edistä-
miseksi. (Laine, 2004, s. 89.) Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat pohtivat paljon, miten
harjoittelua voisi järjestää entistä paremmin palvelemaan opiskelijoita. Opetusharjoitte-
luiden rakenteiden muuttaminen esimerkiksi edellä mainittuun työssäolovuoteen aset-
taisi toki haasteita, joita opettajakoulutuksen tulisi selvittää kuten palkkaus- ja resurssi-
kysymykset. Kuitenkin nykypäivän kehitystä tarkasteltaessa tällaiselle uudistukselle tus-
kin löytyy paikkaa ainakaan Helsingin yliopiston opintokokonaisuuksissa.

Kuten tutkimukseni tuloksista ilmeni, välineet käytännön ja teorian yhdistymiseen harjoit-
telun sisällä vaihtelevat. Simola (1997) ja Säntti ja Salminen (2012) ovat tuoneet esille,
miten opettajakoulutus itsessään on haastanut käytännön ja teorian yhdistymistä har-
joittelun aikana vähentämällä didaktikkojen ohjausresursseja. Koska maisteriharjoittelut
järjestetään nykyään pääosin kenttäkouluissa, ei sen uskota ainakaan lisäävän ohjauk-
sen teoreettista ainesta. Kenttäkoulun opettajien mahdollisuudet integroitua opettajan-
koulutuksen opetus- ja tutkimuskulttuuriin voivat olla heikommat verrattuna esimerkiksi
normaalikoulun opettajiin. (Simola, 1997, s. 238-239; Säntti & Salminen, 2012, s. 26.)
Tässä tutkimuksessa ilmeni, miten harjoittelun tarjoamia käytännön opetuskokemuksia
oli enemmän ja niitä myös arvostettiin enemmän kuin harjoittelussa käytyjä teoreettisia

keskusteluja tai pohdintoja. Harjoittelun teoreettinen puoli nähtiin kuuluneen didaktikon ohjaukseen mutta tätä ohjausta oli hyvin vähän harjoittelun aikana. Kirjalliset työt koettiin enemmän pakollisina suoritettavina töinä kuin omaa opettajuutta kehittävinä ja analysoivina apuvälineinä. Koska yliopiston puolelta tulevasta ohjauksesta on leikattu, opiskelijan oman reflektion merkitys teorian yhdistämisessä käytäntöön korostuu.

Jotta yhdistämistyö onnistuisi opiskelijoissa itsessään, tulisi koulutuksen ja siellä tarjotun tiedon tukea tätä prosessia. On kuitenkin esitetty näkökulmia (esim. Salminen, 2012; Puustinen ym., 2018), joiden mukaan kasvatustieteellä olisi käsitteellisiä ongelmia, kun käytännöllisiä ilmiöitä on pyritty tieteellistämään tieteellisin termein. Yhä tutkimusperustaisempi opettajankoulutus on nähty ennemmin opettajankouluttajien luomana retorisenä muutoksena kuin konkreettisina toimina koulutuksessa (Säntti ym., 2018, s. 17). Käsitteiden epäselvyys voi asettaa haasteen opiskelijoiden itsenäiselle työskentelylle ja näin ollen käytäntö-teoria-suhteen ymmärtäminen saattaa jäädä entistä hatarammalle pohjalle.

Kun opetusharjoittelun ohjausresursseista on leikattu, on samaan aikaan opiskelijan itsenäisen työskentelyn määrää ja merkitystä kasvatettu. Liiallisella subjektiivisella reflektoinnilla osana opettajuuden kehittymistä on nähty myös haittapuolia. Salminen (2012) esittää, miten nykyään opettajankoulutuksessa korostetaan voimakkaasti pyrkimystä omaan reflektioon. Opettajaa painotetaan näin itse löytämään parhaimmat ratkaisut kasvatus- ja opetustilanteisiin. Ajatus siitä, että ei ole oikeita eikä vääriä tapoja opettaa, on tämän myötä yleistynyt. Koulun ja opetuksen sysääminen pelkästään opettajan henkilökohtaiseksi kasvun tai reflektoinnin perustaksi voi vähentää opiskelijoiden ymmärrystä koulun rakenteellisista ja ideologista reunaehdoista. (Salminen, 2012, s. 18-19.) Tämän voi taas nähdä vaikuttavan useampaan työnteekoon liittyvään asiaan kuten työssä jaksamiseen. Opettajien olisi tärkeä tuntea työhönsä liittyvät historialliset ja yhteiskunnalliset reunaehdot, jotta he pystyisivät myös suhteuttamaan tekemäänsä työtä esimerkiksi nykypäivän suurien muutospaineiden alla, minkä osana suomalainen peruskoulukin jatkuvasti on. Toisekseen, jos tarpeeksi tukea ei ole saatavilla opetusharjoittelussa tai työelämässä, voi työuupuminen lisääntyä. Toisille vapaus löytää oma tyyli toteuttaa työtään voi sopia esimerkiksi vapauden- ja kokeilemisenhalun kautta. Toisia taas voi ahdistaa epätietous omista kyvyistään, koska käytännön tietoja ja vinkkejä ei koeta saavan tarpeeksi koulutuksen aikana.

Opettajuutta kuulee usein verrattavan kutsumusammattiin. Ehkä sen takia voidaan ajatella, että opettajaopiskelijat jo jotenkin tietäisivät miten hyvä opettaja opettaa, tai että

opiskelijat tekisivät opiskeluiden ohella sijaisuuksia ja näin kehittäisivät työkokemuksen kautta omaa osaamistaan. Jos kuitenkin edellä mainitut väitteet eivät pidä paikkaansa, oppii opiskelija nämä asiat nimenomaan koulutuksensa kautta. Vuoden 2017 syksystä lähtien Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on enää kaksi opetusharjoittelua. Opiskelijoiden ensimmäisen vuoden orientoiva harjoittelu lakkautettiin viimeispänä vuonna 2017. Opettajankoulutus siis itsessään vähentää opiskelijoille tarjottua tukea työelämään tutustumisessa. Koska opetusharjoitteluita usein arvostetaan suuresti opiskelijoiden keskuudessa, voidaan miettiä voiko tämä vaikuttaa koko koulutuksen arvostuksen laskuun opettajaopiskelijoiden silmissä?

Opetusharjoittelut suositellaan rakentavan niin, että ensimmäisissä harjoitteluissa korostetaan enemmän käytännön taitojen oppimista, kun taas päättöharjoittelu toimii enemmän reflektiivisen ajattelun ja oman opettajuuden analysoinnin paikkana. (Komulainen ym., 2009, s. 201-202.) Vähenevien harjoittelujen myötä opiskelijat saavat vähemmän kokemusta opettajan käytännön työstä koulutuksensa kautta. Tämän vuoksi voidaan miettiä, onko koulutuksessa opittu teoria entistä vaikeampaa yhdistää käytännön työn toteutukseen? Ei voida myöskään olettaa, että opiskelija olisi kerryttänyt työkokemusta muualta esimerkiksi sijaistamalla. Kun harjoitteluista vähennetään, voi se osaltaan myös lisätä opiskelijoiden painetta tehdä töitä opiskeluiden ohella työkokemuksen kerryttämiseksi. Se voi taas lisätä opiskelijoiden kokemaa uupumusta ja viivästyttää opintojen valmistumista.

1970-luvulta lähtien koulutuksen kehityksessä voidaan havaita useita eri opettajaihanteita, joita on koulutettu sen hetkisen kasvatustieteen näkemyksen mukaan: didaktinen opettaja, tutkiva opettaja ja tutkimusperustainen opettaja (Salminen & Sänhti, 2013, s. 106). Opetusharjoittelut ovat aina olleet kiinteä osa opettajankoulutusta mutta harjoitteluiden toteuttamistavat, tavoitteet ja resurssit ovat muuttuneet edellä mainittujen eri opettajuuksien aikakausien mukaan. Siksi voidaan olettaa, että eri aikaan valmistuneilta luokanopettajilta voidaan saada erilaisia kokemuksia liittyen harjoitteluun ja siitä saatuihin kokemuksiin ammatillisen kehittymisen tiimoilta. Tämän vuoksi olisi kiinnostava tutkia, miten maisteriharjoittelun kehityskulku mahdollisesti ilmenisi eri aikaan valmistuneiden puheissa. Tuntemalla opetusharjoitteluiden historiaa ja ymmärtämällä niiden kehityskulkua, avaa se mahdollisuuden mitä luultavammin kehittää entistä toimivampia harjoittelukokonaisuuksia.

Lähteet

- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Carver, E. & Kirichenko S. (2018). *Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan uraseurantaraportti. Vuosina 2003-2012 valmistuneet*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta http://www.helsinki.fi/urapalvelut/uraseuranta/2017/kasvatustieteellinen_2003_2012_maisterit.pdf 10.3.2019
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 180-201). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M., & Tynjälä, P. (2014). Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Räkköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyslä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – Tilannekatsaus marraskuun 2014* (s. 45-54). Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaara (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11-38). Tampere: Vastapaino.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kaasila, R. (2000). *Eläydyin oppilaiden asemaan – Luokanopettajaksi opiskelevien kouluikäisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsityksien ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kansanen, P. (2009). Mitä Matti Koskeniemi tarkoitti didaktisella ajattelulla? *Didacta Varia*. 14(1), 41-49.
- Kasvatustieteiden kandiohjelman luokanopettajan opintosuunnan kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehdon opinto-opas 2018-2019. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=208733268> 15.3.2019
- Kasvatustieteiden maisteriohjelman luokanopettajan opintosuunnan kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehdon opinto-opas 2018-2019. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=215549031> 15.3.2019
- Kinos, J., Saari, A., Linden, J. & Värri V-M. (2015). Onko Kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus*. 46(2), 176-182.
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Komulainen, J., Turunen T. & Rohiola, U. (2009). Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 195-208). Helsinki: PS-kustannus.
- Komulainen, J., Turunen T. & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 167-177). Helsinki: PS-kustannus.
- Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Koskela, H. & Kärnä, E. (2013). "Ohjaaja tappaa kaiken motivaation sanomalla, että kulman kylkien sanominen sivuiksi on sama kuin jos väittäisi talvisodan olleen Ruotsia vastaan" – opettajaksi opiskelevien näkökulmia opetusharjoittelun ohjauskeskustelusta. Teoksessa M. Hasari, H. Juuso, K. Kumpulainen, K-P. Lapinoja, A. Lindh, P. Pirilä, S. Raappana & O. Tiainen (toim.), *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa: Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2013*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat – Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Maaranen, K. (2010). Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, maisteria, käytäntöä ja maistereita*. (s.147-158). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Uudenlaisia maistereita* (s. 187-218). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Opetusministeriö. (2007a). *Opettajankoulutus 2020 -raportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44*. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-432-0> 10.1.2019
- Opetusministeriö. (2007b). *Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 19*. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-340-8> 27.1.2020
- Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 15-18). Helsinki: PS-kustannus.
- Poikela, E. (2001). Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.), *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista* (s. 101-117). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

- Puustinen, M. (2018). *Puhumalla teoretisoitu? Aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellistyminen ja asiantuntijapuhe 1970-luvulta 2010-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 74, 170-179.
- Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, maisteria, käytäntöä ja maistereita* (s. 51-76). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Kemppinen, L., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Virta A. (2013). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle* (s. 61-81). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-36). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427-444). Tampere: Vastapaino.
- Räihä, P. (2000). Valintakokeet ja opettajan työn myytit. *Kasvatus* 31(4), 358-374.
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salminen, J. & Sääntti, J. (2013). Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: Luokanopettajakoulutuksen kehitys 1960-luvulta 2010-luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa. Teoksessa J. Rantala & M. Rautiainen (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle* (s. 106-128). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Salminen, J., & Sääntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (111-136). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Sikkelä, R. (2004). Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja*. (s. 248-260). Savonlinna: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

- Simola, H. (1997). Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon – kasvatustiede ja opettajan-koulutuksen tieteenalaistuminen. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.), *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä*. (s. 215-255). Turku: Painosalama Oy.
- Selvitys opettajankoulutuksen työelämävalmiuksista. (2018). Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry & Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. Haettu osoitteesta https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/sool_selvitys_opettajankoulutuksen_ty_el_m_valmiuksista_2018.pdf. 14.2.2019
- Suositukset opetusharjoittelulle. (2015). Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry.
- Syrjäläinen, E., Haverinen, L. & Jyrhämä, R. (2004). *Praktikumikäsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikaskirja/> 30.1.2020
- Syrjäläinen, E. & Jyrhämä, R. (2008). Kultajyviä ammentamaan! Praktikumiohjaajiksi haakeutuvien motiivit yliopiston ja koulun yhteistyön edellytysten luotajina. *Aikuis-kasvatus*, 28(4), 268-277.
- Säntti, J., & Salminen, J. (2012). Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus*, 43(1), 20–30.
- Säntti, J., Puustinen, M. & Salminen, J. (2018) Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teaching and Teacher Education* 21(4), 5-21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. (2009). Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. (s. 179-187). Helsinki: PS-kustannus.
- Väisänen, P. & Silkelä R. (2000). Uskomukset opettajien opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä – Kirjoituksia pedagogiikasta*. (s. 132-153). Savonlinna: Joensuun yliopisto.
- Väisänen, P. (2003). Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.), *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. (s. 132-146). Savonlinna: Joensuun yliopisto.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. (2005). Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. (s. 7-15). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelun kysymykset

Taustakysymykset

Ikä

Opintojen aloitus- ja valmistumisvuosi

Maisteriharjoittelun suoritusvuosi ja -paikka

Opiskelu- ja työkokemus ennen luokanopettajankoulutusta

Työkokemus luokanopettajakoulutuksen aikana ja sen jälkeen

Nykyinen työtehtävä ja kouluaste

Tavoitteet

Millaisena muistat maisteriharjoittelusi?

Mikä oli mielestäsi maisteriharjoittelusi perimmäinen tavoite ja miten se saavutettiin?

Mitä asioita maisteriharjoittelussasi painotettiin?

Miten ne olivat hyödyllisiä sinulle?

Miten mielestäsi alla olevat maisteriharjoittelun viralliset tavoitteet toteutuivat?

(tavoitteiden läpikäynti yksi kerrallaan)

Opetusharjoittelun ohjaus

Keneltä sait ohjausta maisteriharjoittelussasi?

Minkälaista ohjausta sait ohjaavalta luokanopettajalta?

Millaista ohjausta sait didaktikolta?

Minkälaisiin asioihin luokanopettaja kiinnitti huomiota?

Minkälaisiin asioihin didaktikko kiinnitti huomiota?

Oliko ohjaavan opettajan ja didaktikon ohjaus yhtenäistä?

Millä tavoin ohjaavan luokanopettajan ohjaus oli hyödyllistä sinulle?

Millä tavoin didaktikon ohjaus oli hyödyllistä sinulle?

Koetko saaneesi riittävästi ohjausta ohjaavalta luokanopettajalta?

Koetko saaneesi riittävästi ohjausta didaktikolta?

Miten itse kehittäisit maisteriharjoittelun ohjausta?

Käytäntöön teorian yhdistäminen

Millä keinoin sinua ohjattiin pohtimaan omaa toimintaasi opetusharjoittelun aikana?

Miten sinusta käytäntö ja teoria yhdistyi maisteriharjoittelusi aikana?

Miten hyödynsit käyttöteoriaasi harjoittelun aikana?

Miten ohjaus tuki käyttöteoriasi kehittymistä?

Mitä käytännön ja teorian yhdistyminen tulisi tarkoittaa maisteriharjoittelussa?

Miten ymmärrät työelämässä käytännön ja teorian yhteyden?

Miten koet kenttä- ja normaalikoulujen suhteen harjoittelupaikkoina?

Lopuksi

Miten maisteriharjoittelu kehitti sinua opettajana?

Miten maisteriharjoittelu tuki siirtymistäsi työelämään?

Koetko että harjoittelussasi oli mitään liikaa?

Koetko harjoittelustasi puuttuneen mitään?

Mitkä olivat maisteriharjoittelusi parhaat puolet?

Mitkä olivat maisteriharjoittelusi kehitettävät puolet?

Haluaisitko vielä lisätä aiheeseen jotain?

Liite 2: Maisteriharjoittelun tavoitteet 2012-2016 tutkintovaatimuksissa

Maisteriharjoittelu

(Oodikoodi 61494)

Magister praktikum

Master practicum

Laajuus: 8 op

Tyyppi: kasvatustieteen/kasvatuspsykologian syventävät opinnot, opettajan pedagogiset opinnot

Edeltävät opinnot:

Orientoiva harjoittelu

Monialainen harjoittelu

Erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen

Esi- ja alkuopetuksen teoria ja didaktiikka (kt)

Opetuksen ja oppimisen arviointi ja etiikka (kt)

Opetussuunnitelmateoria ja evaluaatio (kt)

Pedagoginen tietäminen ja oman käyttöteorian rakentaminen (kt)/OPS 2 (kp)

Ainedidaktiikan opinnot (perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot)

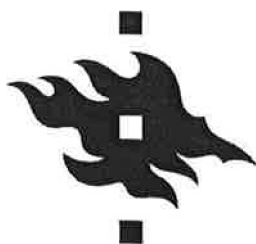
Tavoite:

- Opiskelija perehtyy luokanopettajan työn moninaisuuteen ja yhteiskunnalliseen merkitykseen.
- Opiskelija ymmärtää koulun merkityksen osana paikallisyhteisöä.
- Opiskelija tutustuu lapsiin yksilöinä ja yhteisön jäseninä.
- Opiskelija tarkastelee koulua johtamis-, kehittämis- ja yhteistyöfoorumina sekä oppivana organisaationa.
- Opiskelija rakentaa omaa opettajuuttaan käytännön ja teorian näkökulmasta,

Sisältö:

- Vastataan kokonaisten koulupäivien opetustyöstä itsenäisesti ja parin kanssa sekä otetaan kokonaisvastuuta luokan toiminnasta.
- Havainnoidaan ja reflektoidaan kokonaisvaltaisesti koulutodellisuutta, johon kuuluvat oppilaat, opettajat, huoltajat, työyhteisö sekä yhteistyötahot
- Opitaan perustelemaan ratkaisuja ja etsimään uusia kehitymis- ja kehittämis-haasteita.
- Harjoitellaan moniammatillista ja huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä.
- Loppuraportissa pohditaan ja analysoidaan omaa opetusta, opettajuutta ja koulutyötä suhteessa opetussuunnitelmaan, omiin tavoitteisiin ja kirjallisuuteen.

Liite 3: Maisteriharjoittelun tavoitteet 2016-2020 tutkintovaatimuksissa



Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan opintosuunta

Maisteriharjoittelu 8 op (EDUM821)

Harjoittelu järjestetään lukuvuonna 2018-19 Iso pyörä -koulutusuudistuksen siirtymävaiheessa vanhojen tutkintovaatimuksien (2016—2021) mukaisesti.

Harjoittelut ovat opettajan pedagogisiin opintoihin sisältyviä opintoja, joiden tarkoituksena on kehittää ja syventää opiskelijan ammatillista kasvua sekä ymmärrystä opetuksen arvopohjasta ja opetussuunnitelmista. Tämä tapahtuu harjoittelemalla opettajan työnkuvaan liittyvien erilaisten tehtävien hoitoa ja havainnoimalla ohjatusti oppilaita sekä opetus-opiskelu-oppimisprosessia. Harjoitteluissa teoria ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa: kasvatustieteen tai kasvatopsykologian ja monialaisten opintojen teoria-ainesta sovelletaan käytäntöön ja käytäntöä käsitteellistään. Opiskelijan oman käyttöteorian ja hänen pedagogisen ajattelunsa kehittymistä tuetaan sekä yhteisöllisin että yksilöllisin työtavoin. Harjoittelut ovat ohjattuja ja ne etenevät teoriaopintojen tahdissa siten, että opiskelijan itseohjautuvuutta pyritään vaihteittain lisäämään. Perus- ja aineopintovaiheessa perehdytään koulumaailmaan ja oppimisympäristöihin ja vuorovaikutuksen rakentamiseen. Siitä edetään oppiainejakoisen ja eheyttävän opetuksen kautta kohti kokonaisvaltaista opettajuutta.

Opetussuunnitelma

Osaamistavoitteet:

Opintojakson suoritettuaan opiskelija

- osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida kokonaisten koulupäivien opetustyötä ja luokan toimintaa.
- ymmärtää luokanopettajan ammatin eettistä luonnetta sekä kasvatus- ja opetuksen monimuotoisuutta ja yhteiskunnallista merkitystä.
- ymmärtää koulun merkityksen osana paikallisyhteisöä.
- ymmärtää koulun johtamis-, kehittämis- ja yhteistyöfoorumina sekä oppivana organisaationa.
- osaa jäsentää omaa opettajuuttaan teorian ja käytännön avulla sekä osaa toimia yhteisopettajana
- tunnistaa erilaisia oppijoita ja tuntee erilaiset tuen muodot.

Sisältö:

- Vastataan kokonaisten koulupäivien opetustyöstä ja luokan toiminnasta sekä itsenäisesti että parin kanssa.
- Havainnoidaan ja reflektoidaan kokonaisvaltaisesti kouluyhteisöä ja sen yhteistyötahoja.
- Opitaan tekemään perusteltuja pedagogisia ratkaisuja ja etsimään uusia kehitysmis- ja kehittämishaasteita.
- Harjoitellaan moniammatillista ja huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä.
- Loppuraportissa pohditaan ja analysoidaan omaa opetusta, opettajuutta ja koulutyötä suhteessa opetussuunnitelmaan, omiin harjoittelutavoitteisiin ja kirjallisuuteen.